



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ISSN 2594-3707

# Ciências Sociais

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

Volume 4 - Número 2  
Jul./Dez. 2020  
ISSN: 2594-3707

V.4, N.2  
Jal./dez.  
2020

## **EDITOR CHEFE**

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e 2º vice-presidente da ABECS

## **EDITORES ASSISTENTES**

Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e presidente da ABECS  
Dra. Julia Polessa Maçaira, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)  
Dr. Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)  
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e ex-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

Cadernos da Associação Brasileira de  
**Ensino de Ciências Sociais**  
<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs>

Volume 4 - Número 2  
Jul./Dez. 2020  
ISSN: 2594-3707

**PARECERISTAS - VOLUME 4, NÚMERO 2 (2020)**

*Amaury Moraes*  
*Amurabi Oliveira*  
*Ana Baron Engerhoff*  
*Antonio Brunetta*  
*Diego Oliveira*  
*Dirceu Benincá*  
*Fátima Oliveira Ferreira*

*Joana Rower*  
*Lucas Teixeira*  
*Marcelo Cigales*  
*Nelson Tomazi*  
*Raquel Corrêa*  
*Thiago Esteves*

**AUTORES - VOLUME 4, NÚMERO 2 (2020)**

*Alexandre Barbosa Fraga*  
*Amaury Cesar Moraes*  
*Ana Beatriz Maia Neves*  
*Bruno Rodrigues Durães*  
*Carine Marcon*  
*Cristiano das Neves Bodart*

*Daniel Gustavo Mocelin*  
*Daniela Almeida Silva Silveira*  
*Júlia Polessa Maiçara*  
*Lígia Wilhelms Eras*  
*Régis Leonardo Gusmão Barcelos*  
*Thiago Ingrassia Pereira*

**Periodicidade:** *semestral*

**Idioma:** *Português*

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

**Capa:** *Rebeca Melo*

**Formatação e Diagramação:** *Kamille Ramos Torres*

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), dando continuidade em sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.4, n.2) 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, uma (01) comunicação, um (01) relato de experiência docente, cinco (05) artigos e uma (01) entrevista. Na apresentação são esboçadas as propostas de cada um dos textos.

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

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

*Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)*  
*Editor chefe da CABECS*  
*2º Vice-Presidente da ABECS*

# SUMÁRIO

## EDITORIAL

*Cristiano das Neves Bodart*

01-04

## APRESENTAÇÃO

O ensino de Sociologia frente aos desafios da sociedade do risco

*Marcelo Cigales*

05-12

## COMUNICAÇÃO

Ensino de Ciências Sociais: espaço de intervenção – ciência, educação, política

*Amaury Cesar Moraes*

13-18

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estágio em Sociologia: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia

*Bruno Rodrigues Durães, Daniela Almeida Silva Silveira*

19-32

## ARTIGOS

Propostas curriculares para o ensino de Sociologia no Rio de Janeiro: balanço da produção acadêmica

*Julia Polessa Maçaira, Alexandre Barbosa Fraga*

33-57

Sociologia do ensino de Sociologia da educação básica: reflexões de uma discente da 1ª turma do PROFSOCIO UNESP Marília

*Ana Beatriz Maia Neves*

58-79

Conteúdos de Sociologia no ensino médio: um estudo sobre livros didáticos e ENEM

*Thiago Ingrassia Pereira, Carine Marcon*

80-102

Concepções ideológicas e pedagógicas de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais

*Régis Leonardo Gusmão Barcelos, Daniel Gustavo Mocelin*

103-130

O ensino de Sociologia e a BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências

*Cristiano das Neves Bodart*

131-153

## ENTREVISTA

O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com a Profª Drª Ângela Maria de Sousa Lima (UEL)

*Lígia Wilhelms Eras*

154-179



## O ENSINO DE SOCIOLOGIA FRENTE AOS DESAFIOS DA SOCIEDADE DO RISCO

---

**Marcelo Cigales**<sup>1</sup>

Em 2020 vivenciamos uma crise internacional no âmbito da saúde e da educação. No caso brasileiro, tal crise foi agravada pela má gestão política sob o comando do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-) que sistematicamente negou as recomendações científicas para o enfrentamento da crise sanitária da COVID-19. Um ano de luto, de crise política, sanitária e trabalhista em que testemunhamos a morte de mais de 200 mil brasileiros(as). Quais lições podemos aprender com essa crise? Talvez, uma das mais importantes, seja o reconhecimento da ciência como resposta mais adequada para o enfrentamento dos problemas sócio-ambientais, que como anunciava Ulrich Beck na década de 1980, na sociedade de risco, tais problemas são locais e globais.

Pensar o ensino de Ciências Sociais/Sociologia na sociedade de risco é fundamental e necessário, uma vez que diversos conceitos, temas e teorias (BRASIL, 2008) críticas e reflexivas, nos auxiliam a pensar, nos termos de Anthony Giddens, as consequências da modernidade. Mais do que nunca os conceitos de solidariedade, coesão social, divisão do trabalho social, neoliberalismo, anomia, violência, desigualdade e democracia, só para citar alguns, foram tão

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* [marcelo.cigales@gmail.com](mailto:marcelo.cigales@gmail.com)

necessários e urgentes para enfrentarmos crises como esta imposta pelo vírus da COVID-19. Defender o acesso aos conhecimentos científicos e escolares, a universidade e a escola pública, ao SUS para todos(as) é defender a vida.

Apesar do ensino remoto, foi possível dar prosseguimento às aulas na universidade, aos eventos científicos, reuniões, orientações, assim como a escrita de artigos, e trabalhos advindos do esforço coletivo de produzir e qualificar o ensino e a pesquisa na área do ensino das Ciências Sociais, mesmo sob circunstâncias tão difíceis e desafiadoras. A publicação de mais este número vai ao encontro desse coletivo de acadêmicos (as), professores (as) da educação básica e superior, estudantes de graduação, mestrado e doutorado que se movimentam em prol de um objetivo em comum: contribuir para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, conscientes dos processos sociais dos quais são partícipes, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

O primeiro trabalho desta edição é a conferência de abertura do 1º Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, intitulado “Ensino de Ciências Sociais: espaço de intervenção - Ciência, educação e política”, proferida pelo professor Amaury César Moraes da Universidade de São Paulo. Na conferência, Amaury descreve o papel que uma Associação tem frente a representação de uma comunidade coletiva, composta por diferentes agentes (pesquisadores, professores, gestores, estudantes, etc) que se dedicam ao ensino da Sociologia. Nesse esforço, faz um paralelo dos princípios que norteiam a construção da ABECS - ciência, educação e política - daqueles que instituem a universidade no Brasil - pesquisa, ensino e extensão. Salienta também diversas temáticas e frentes de trabalho fundamentais naquele momento para a constituição e fortalecimento do ensino de sociologia na academia e na escola. A conferência é parte da memória da construção da ABECS, e portanto, constitui leitura essencial para compreendermos a história dessa disciplina e campo de pesquisa entre nós.

Na sequência, temos o relato de experiência “O estágio em Sociologia: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia” escrito

por Daniela Almeida Silva Silveira Correio e Bruno Rodrigues Durães e é o resultado da experiência de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ambos, professor-orientador e estagiária, apresentam no texto reflexões sobre a relevância do estágio supervisionado como um momento de pesquisa e ensino, trazendo para o debate diversos elementos presentes no decorrer do estágio, tal como a representações dos estudantes do ensino médio sobre temáticas como racismo e machismo e sua consequente abordagem desnaturalizada e problematizadora dessas representações. Assim, o relato se constitui como uma reflexão do estágio como momento teórico-prático da profissionalização docente em Sociologia.

Na parte dos artigos, temos o trabalho “Propostas Curriculares para o ensino de Sociologia no Rio de Janeiro: balanço da produção acadêmica” escrito por Julia Polessa Maçaira, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e por Alexandre Barbosa Fraga, docente da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro (RJ). No artigo, Maçaira e Fraga, apresentam e caracterizam os trabalhos em formato de tese e dissertações, capítulo de livro e anais de evento do Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia (ENSOC) que tratam das propostas curriculares do RJ. O artigo é fundamental para quem se dedica ao estudo do currículo de Sociologia no Brasil e naquele Estado em específico, pois além de organizar a literatura que discorre sobre essa temática entre os anos de 1993 e 2017, também abre caminho para dar seguimento a futuras investigações que se debruçam sobre as propostas curriculares pós Reforma do Ensino Médio (2017) e aprovação da BNCC (2018).

O segundo artigo é da pesquisadora Ana Beatriz Maia Neves, professora da rede pública do estado do Rio de Janeiro e intitula-se “Sociologia do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Reflexões de uma discente da 1º turma do ProfSocio Unesp Marília”. No artigo, Neves destaca alguns dos sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia, assim como de alguns aspectos do desenvolvimento desse subcampo de pesquisa, dentre os quais é possível destacar



a criação do Mestrado Profissional em Rede na área da Sociologia, da qual faz um relato de experiência enquanto formanda da primeira turma. Ao descrever sua trajetória acadêmica a autora nos convida a pensar a relevância e o impacto da formação continuada em nível de pós-graduação para as práticas escolares da área de Sociologia, uma vez que aborda a construção prática de metodologias de ensino, análise de materiais didáticos e, envolvimento com a comunidade de professores e pesquisadores(as) da área: *locus* do compartilhamento e socialização de experiências acadêmicas e escolares da área.

Na sequência temos o artigo intitulado “Conteúdos de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre livros didáticos e ENEM” escrito por Thiago Ingrassia Pereira e Carine Marcon apresenta resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Neste artigo, ambos, professor-orientador e pesquisadora-licenciada, apresentam resultados da análise da presença da Sociologia nos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua versão de 2015, e da Prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em sua edição de 2016. Tal análise nos permite perceber até que ponto esses dois instrumentos de legitimação da Sociologia escolar conversam entre si, assim como proporciona entender os principais conceitos e teorias presentes no ensino de Sociologia que até então, ainda não havia sido pautado por uma Base Nacional Comum Curricular. O artigo inova no sentido de análises comparadas entre o ENEM e o PNLD, e abre caminhos para futuras pesquisas que deem conta de avaliar o impacto dos conteúdos de Sociologia privilegiados pelo currículo oficial.

“Concepções ideológicas e pedagógicas de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais” é o artigo escrito por Régis Leonardo Gusmão Barcelos e Daniel Gustavo Mocelin, ambos doutores em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No artigo os autores buscaram mapear a visão de estudantes do curso de Ciências Sociais da UFRGS sobre a finalidade do ensino de Sociologia, com foco nas concepções didático-pedagógicas e político-ideológicas.

A coleta de dados voltou-se para aqueles estudantes que já tinham um percurso em disciplinas e debates da área do ensino. Pesquisas nesse sentido, vêm sendo realizadas cada vez mais pela comunidade do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, seja em busca de compreender os sentidos do ensino de Sociologia por egressos da licenciatura (CIGALES, BARBOSA, SMIALOSKI, SANTOS, 2019), seja por meio da visão dos alunos do ensino médio da rede pública (BODART, TAVARES, 2020). Torna-se cada vez mais desejável estudos como este, que visam compreender o perfil e as representações sociais dos estudantes universitários sobre o papel acadêmico e escolar de suas futuras profissões. Nesse sentido, o artigo é rico em fontes primárias e nos leva a refletir sobre as diferentes visões e representações sobre o papel da Sociologia na escola, dado relevante para aprimorarmos ainda mais a produção de um currículo do curso de formação docente dialógico, crítico e reflexivo.

O trabalho seguinte é de Cristiano das Neves Bodart, professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e se intitula “O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências”. No artigo, Cristiano apresenta uma proposta teórico-metodológica para pensarmos um ensino de Sociologia que não caia nas artimanhas de uma razão neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016) mas seja capaz de articular outras dimensões para além do uso da técnica, uma vez que em nossa sociedade contemporânea brasileira, compreender as diversas formas de violência física e simbólica, é mais que desejável, é necessário afim de buscarmos uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, planejar objetivos educacionais e intencionalidades educativas passa necessariamente pelas dimensões ontológicas e políticas a fim de formar pessoas plenas e emancipadas. O texto é um convite para pensarmos os sentidos pedagógicos do ensino de Sociologia em que não estejam somente postos as finalidades que justificam a presença da disciplina na educação básica, mas também da necessidade de uma educação "sociologizada", indispensável numa sociedade assentada nos princípios de uma democracia de fato.

Por fim, a entrevista “O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações das ações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública” realizada por Lígia Eras com a professora Doutora Ângela Maria Sousa Lima da Universidade Estadual de Londrina. Além de apresentar aspectos da sua trajetória de pesquisa e ensino, Ângela Maria nos apresenta ações que são o reflexo do processo de profissionalização do ensino de Ciências Sociais no Estado do Paraná, uma vez que são apresentadas iniciativas relevantes nesse processo, tal como as ações do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LEPENS), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica e Superior (GEDUC/UEM), do Observatório Ensino Médio de Ciências Sociais (OBEDUC/UEL) além de outras ações que envolvem o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Cabe destacar que a entrevista é um convite aos que gostariam de conhecer as principais ações institucionais e publicações na área do ensino de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) que é uma referência nacional nesse debate.

Antes de finalizar esta apresentação é necessário indicar ao menos duas considerações:

a) a primeira é referente ao desenvolvimento da Sociologia escolar como área de pesquisa e ensino, do qual se inclui esta publicação. Chegamos ao número 02 do volume 04, são quatro anos de existência da Cadernos da ABECS com dezenas de artigos, relatos de experiência, entrevistas e resenhas voltadas a discutir as diversas temáticas do ensino de Ciências Sociais na educação básica e superior. É ainda mais ilustrativo dessa força a diversidade regional dos trabalhos apresentados nesta edição, textos advindas do nordeste, sudeste, sul e centro-oeste. É de destacar o cuidado com a memória desse desenvolvimento, como visto na conferência de Amaury Moraes sobre o primeiro Congresso da ABECS, na entrevista de Angela Lima sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão no Paraná, ou ainda no relato de Ana Beatriz Neves, egressa da primeira turma do ProfSocio. São relatos e trajetórias que nos fazem lembrar que

o ensino de Sociologia ainda está em ascensão e desenvolvimento, mesmo frente a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (2017) que retiram o *status* da Sociologia de disciplina em âmbito nacional.

b) a segunda questão remete ao amadurecimento da área de pesquisa, que apresenta cada vez mais trabalhos frutos de investigações quantitativas e qualitativas, com fontes primárias que dão voz aos agentes que participam da constituição do campo educacional no Brasil, em especial ao que trata do ensino das Ciências Sociais. Assim, percebemos nos trabalhos de Julia Maçaira e Alexandre Fraga, a revisão bibliográfica sobre as pesquisas que discutem as propostas curriculares no estado do Rio de Janeiro, do artigo de Leonardo Barcelos e Daniel Mocelin, sobre a percepção dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais sobre o ensino de Sociologia, e do artigo de Thiago Ingrassia e Carine Marcon sobre a análise a presença da Sociologia no PNLD e na avaliação do ENEM. Talvez, prova desse amadurecimento seja o ensaio sociológico de Cristiano Bodart que visa pensar os fundamentos pedagógicos do ensino da sociologia tendo por mote sua perspectiva ontológica.

Por fim, desejo uma boa leitura, e igualmente, vida longa a projetos acadêmicos e editoriais que visam socializar conhecimentos pedagógicos advindos de instituições universitárias públicas, gratuitas e de qualidade!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Sociologia*. OCNs. Ministério da Educação: Brasília, Distrito Federal, 2006.

BODART, Cristiano; TAVARES, Caio. O *status* da sociologia escolar: o que pensam os alunos. *Revista Mediações*, v. 25, n. 3, p. 764-782, 2020.

CIGALES, Marcelo *et al.* Os sentidos do ensino de sociologia: o que dizem os egressos da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC? *Revista NORUS*, v. 7, n. 12, p. 384-410, 2019.

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

### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia frente aos desafios da sociedade do risco. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.4, n. 2, p.05-12, 2020.



## ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: espaço de intervenção – ciência, educação, política

---

*Amaury Cesar Moraes<sup>1</sup>*

“[...] insisto na sugestão de Amaury abrir o evento por uma única razão: como não temos mais tempo de planejamento e como estamos trabalhando no limite e para o formato mínimo, creio mesmo que devemos deixar as excelentes e inovadoras ideias para o II Congresso [...]” (e-mail Flávio Sarandy, 12/02/2013).

Não espero trazer aqui ideias excelentes e inovadoras. Deixemos mesmo tais ideias para o II congresso da ABECS que terá sido uma vitória para nós professores de Ciências Sociais de todos os níveis e procedências deste país.

Se observarmos bem, mesmo na proposta de título para essa conversa que tem o honroso *status* de conferência, já não fui assim inovador, antes chovi no molhado, pois de certa forma repete com outras palavras o tripé que orienta as nossas universidades. Lá se diz “pesquisa, ensino e extensão”; aqui dizemos “ciência, educação e política”; mas, no nosso caso, todos como espaço de intervenção das Ciências Sociais. Porque não entendemos a intervenção apenas como política, embora a certa altura este deva ser o nosso principal objetivo. Por exemplo, logo estaremos elegendo a diretoria dessa Associação. Do mesmo modo,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais - Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. E-mail: [acmoraes@usp.br](mailto:acmoraes@usp.br).

estaremos desenvolvendo outras atividades que podem melhor ser entendidas sob aquelas rubricas outras: ciência e educação.

A ideia de grupo de discussão, de que tivemos uma boa experiência no Rio de Janeiro em 2009, faz essa relação entre ciência e educação, pesquisa e ensino. Não se limita à apresentação de resultados de pesquisa, mais condizentes com os chamados GT, mas não são também somente espaço de relatos de experiência. Além disso, abrimos formalmente esse território para a participação efetiva de professores da educação básica, e muitos poderão ter a oportunidade de apresentar suas reflexões ao mesmo tempo que trazem sua experiência docente. Muitos o farão pela primeira vez, pisando terreno desconhecido. Certamente isso representará para muitos, senão para todos nós, um tempo de *formação* também, e, nesse sentido, retomamos a ideia de Ensino aqui traduzida de modo mais amplo como Educação. Aqui, sem demagogia, somos todos professores e alunos. *Formação*, esta é a palavra que designa melhor o que pretendemos ao fundar uma entidade como a ABECS e organizar este Congresso, pois formação sintetiza esses três objetivos propostos, essas três formas de intervenção. *Formação* enquanto produtores de saber, tanto o saber no campo específico das Ciências Sociais, como o saber didático, este no campo da Educação. Neste sentido, no melhor sentido da palavra, somos uma entidade híbrida porque não abrimos mão de nossa origem nas Ciências Sociais, mas também não abrimos mão, não consideramos como algo menor, “colonizado”, como diz Bourdieu, as questões de Ensino, a Educação. *Formação* enquanto divulgadores de saber, quer produzido nas Ciências Sociais quer produzido na Educação. Como professores, como pesquisadores, como agentes políticos esse é um papel que temos de assumir como mediadores entre o saber e a sociedade, alunos, outros professores, agentes de políticas públicas. *Formação*, por fim, mas não menos importante, porque há uma dimensão formativa na ação política de associação a uma entidade como essa que vimos de fundar há cerca de um ano. E esta, de certa forma, coroa as outras porque ela apela para a nossa identidade mais profunda, a identidade como profissionais da educação.

Assim reencontramos na criação de uma entidade como a ABECS três outros objetivos fundamentais para a nossa caminhada: a *Associação*, no sentido de expandirmos os participantes dessa entidade, ampliando o número de associados na educação básica e no ensino superior, e a criação das unidades regionais, porque não queremos ser uma entidade centralizada e centralizadora; os *Eventos*, Congressos e Encontros Nacionais e Regionais, onde possamos nos encontrar face-a-face, para dar concretude, calor e compromisso, ao que discutimos todos os dias pelos meios virtuais; *Publicações*, quer porque este é o meio mais reconhecido para a valorização das nossas produções, quer porque é realmente um meio de tornar públicas as nossas reflexões e ações. Além disso, é um meio fundamental para repercussão de nossas propostas, demandas e produção de saber. Não podemos descuidar de termos um meio de publicação, mesmo que não queiramos simplesmente aderir a políticas produtivistas equivocadas, preocupadas mais com a quantidade do que com a qualidade, pois é um espaço necessário para ampliação e divulgação dos conhecimentos sobre nós mesmos, professores da educação básica e do ensino superior de Ciências Sociais; espaço nem sempre tranquilo em publicações do campo das Ciências Sociais ou da Educação, onde temos de competir com tradições e especificidades diversas das nossas.

Aprofundando e concretizando esses objetivos, podemos dizer que nossa entidade visa a intervir nas diversas questões e frentes sobre o ensino de Ciências Sociais. Há uma demanda crescente de informações, mas também de ação a respeito disso. Todos os dias nos chegam consultas, cobranças e pedidos para que ou nos manifestemos informando sobre legislação, concursos, criação de cursos etc., mas também sobre propostas de ensino, bibliografias, projetos de pesquisa etc.. Parte dessas questões podemos responder de pronto, com o bom senso ou com a experiência acumulada. Mas parte depende de nos prepararmos para atendê-las, pois ainda temos dado respostas muito intuitiva e precariamente. Nesse sentido, precisamos de uma profissionalização.



Doutra parte, ainda temos pouco conhecimento acerca de nós mesmos. Até outro dia, poucos eram os professores de Sociologia na escola secundária. Hoje, a disciplina obrigatória, quantos somos? E desses “quantos somos?” saem outras questões: quem somos, o que fazemos, o que precisamos, como nos formamos, o que ensinamos, como ensinamos. São questões de que temos respostas muito esparsamente nas pesquisas que vêm sendo produzidas nas Universidades. Certamente não vamos impor à Universidade e aos pesquisadores uma demanda que os oriente, mas pesquisas. A autonomia universitária e a liberdade da ciência são valores que compartilhamos. Mas pensamos que na medida do possível nosso diálogo com instituições e seus agentes possa ser produtivo para as partes. Do mesmo modo, devemos manter um contato efetivo com órgãos do governo que tratam da educação, em nível local, estadual/regional e nacional. Como disse, parte dos problemas que temos encontrado resulta de uma burocracia que pouco ou nada entende das especificidades de nosso *métier*. Porque a disciplina, por razões históricas se chama Sociologia, os desavisados resolvem recrutar profissionais licenciados estritamente em Sociologia, ignorando que na maioria esmagadora dos casos, esses professores são licenciados em Ciências Sociais. Talvez seja chegada a hora de mudarmos o nome da disciplina no ensino médio. Mas enquanto essa providência não vem, devemos esclarecer tais agentes sobre a peculiaridade de nossa formação.

Há ainda outros problemas presentes. Esse mesmo de uma formação bastante deficiente, porque apenas complementar, do professor de Sociologia, tendo em vista que a formação do pesquisador no bacharelado impõe como lógica curricular em que a formação do professor acaba reduzida a um verniz pedagógico. Nem é mais o modelo “3+1” o que se pratica na maior parte dos cursos. Ocorre que há um temor ou preconceito de que um curso exclusivo de licenciatura não forneça uma insondável “sólida formação”. Por outro lado, a exigência do bacharelado para o registro do Sociólogo acaba por levar as universidades a optarem primeiramente por essa modalidade e

complementarmente pela licenciatura, deixando de lado o efetivo enfrentamento da questão da formação de professores.

Outro problema que temos de enfrentar é a presença da Sociologia nas chamadas avaliações de larga escala, como o ENEM e mesmo nos vestibulares. Já foi o tempo em que essa presença era uma demanda nossa, constituindo uma estratégia para que se obrigasse a presença da disciplina nos currículos das escolas. Pessoalmente sempre me mantive cético em relação às vantagens dessa estratégia. Conhecendo como os vestibulares são, como eles acanalham os conteúdos e objetivos mais nobres das disciplinas, sobretudo como eles são a negação objetiva da ideia de formação que a escola básica deveria visar. Sempre me preocupei com o modo como os vestibulares iriam “cobrar os conteúdos”. Para quem sabe o que virou a literatura, por exemplo, nesses exames, e como ao longo do tempo tais exames produziram essa excrecência que são os cursinhos, sabe como não há mais literatura enquanto formação do leitor, formação do gosto pela leitura; como a literatura não tem nada a ver com prazer e formação do homem – como pretendia Antônio Cândido e a ideia de humanismo, humanidades. Do mesmo modo, história, matemática e tantas outras disciplinas foram transformadas em *informação*, cuja principal razão de existir é uma só: passar no vestibular. Assim, as escolas privadas, preocupadas com colocar seus alunos nas mais importantes e prestigiosas instituições universitárias, negam-se a incluir Sociologia em seus currículos, quer para não reduzir o espaço “do que interessa”, mas também por conta dos preconceitos ideológicos contra a disciplina e os perigos que podem trazer para seus alunos. Vejam o poder mal confessado de “formação” que a disciplina pode assumir, até pela visão de seus opositores... Pois bem, aqui e ali, não obstante essas ponderações, “conteúdos” de Sociologia têm aparecido nos exames vestibulares e ENEM. Mas como têm aparecido? Primeiramente como autores do campo das Ciências Sociais – Giddens, Bobbio, Ianni (ENEM 2011). Depois são questões de interpretação de texto, em que a resposta vem mais por conta de certo bom senso do que de conhecimentos específicos da Ciências Sociais; por fim, as alternativas do gabarito são de

discutível correção, ou por vezes demandam informações pontuais de outras disciplinas. Além disso, algumas delas – o que, aliás, é característica do ENEM – demandam, de acordo com a nomenclatura pedagógica dominante, uma “competência leitora” bastante elevada, nem sempre encontrável dentre nossos alunos, sobretudo da escola pública, caracterizando-se como questões que são mais seleção social que de mérito ou de domínio de conteúdo específico, reafirmando o que Bourdieu discute em um texto dos anos 1960, “A escola conservadora...”: o domínio da língua como um primeiro critério classificatório no processo de reprodução social para o qual a escola “contribui” decisivamente.

Certamente há outros pontos a serem comentados, mas o que deveria ser uma conferência passou a ser uma *carta de intenções* ou uma proposta de ação, ou ainda uma lista de mazelas que encontramos em nosso campo profissional. Assim, fico por aqui e incito a todos a entrar nesse debate e no enfrentamento desses problemas.

(Aracaju, SE, 26/04/2013)

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

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Ciências Sociais: espaço de intervenção – ciência, educação, política. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.4, n. 2, p.13-18, 2020.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### O ESTÁGIO EM SOCIOLOGIA: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia

---

Bruno Rodrigues Durães<sup>1</sup>

Daniela Almeida Silva Silveira<sup>2</sup>

#### Resumo

Apresentamos aqui uma experiência de estágio em sociologia para a formação docente, do curso Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A abordagem utilizada foi qualitativa, baseada em observações e vivências. O estágio foi realizado no Colégio Estadual Alberto Torres (CETEP II), na cidade de Cruz das Almas-Bahia. Concluímos que o estágio pode vir a ser um momento crucial para o despertar do interesse pela docência, sendo o ápice do processo formativo acadêmico. No caso aqui descrito, este florescer do encantamento e engajamento com o ensino, foi acompanhado por situações que expuseram limites e desafios que levaram à compreensão do espaço de sala de aula como espaço dinâmico e multifacetado.

**Palavras-chaves:** Estágio curricular. Ensino de sociologia. Estética negra. Engajamento.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Política Social Territórios (POSTERR) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e de Sociologia da mesma instituição. *E-mail:* [bruno@ufrb.edu.br](mailto:bruno@ufrb.edu.br)

<sup>2</sup> Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *E-mail:* [danieladasilveira\\_cientista@outlook.com](mailto:danieladasilveira_cientista@outlook.com)

## Abstract

We present here an internship experience in sociology for teacher training, from the Social Sciences Degree course, at the Federal University of Recôncavo da Bahia. The approach used was qualitative, based on observations, experiences. The internship was held at Colégio Estadual Alberto Torres (CETEP II), in the city of Cruz das Almas-Bahia. We concluded that the internship may prove to be a crucial moment to awaken interest in teaching, being the culmination of the academic training process. In the case described here, this flourishing of enchantment and engagement with teaching, was accompanied by situations that exposed limits and challenges that led to the understanding of the classroom space as a dynamic and multifaceted space.

**Keywords:** Curricular stage. Sociology teaching. Black aesthetic. Engagement.

## INTRODUÇÃO

O estágio curricular é a oportunidade que o/a estudante de licenciatura tem de colocar em prática os ensinamentos que tiveram durante as disciplinas da graduação (teoria) e desenvolver sua práxis como processo formativo, como pontua Fávero (1992), quando diz que não é só frequentando um curso que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se como construtor/a de uma práxis.

Conforme Pimenta e Lima (2006, p.06), o estágio é

[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa [...].

Para as autoras citadas, o estágio não pode ser reduzido a uma atuação prática instrumentalizada ou a uma técnica ou um modelo a ser seguido. Ao contrário, o estágio é também campo de formação teórica (e de pesquisa) e prática, ao mesmo tempo que ocorre a efetiva junção da vivência, experimentação

com o saber que será edificado. Essa prática e teoria conjugada conforma a ideia de transformação da realidade. Logo, o estágio tem também um caráter efetivo de ação e atuação. As autoras denominam esse processo de “práxis” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.07) e dizem que isso se efetiva com a compreensão da profissão docente como “prática social” (Id., ibid., p.11), que representa “[...] uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação” (Id., ibid., loc cit).

Ademais, o estágio prepara o aluno para o dia a dia da escola, rotinas de reuniões, planejamentos de aulas, problemas concernentes à prática docente, situações inesperadas típicas da Escola (problemas de infraestrutura etc.), assim como funciona como o momento de vivência imediata da realidade escolar. Ele possibilita que o estudante se encontre e se perceba como um ser atuante no processo didático e veja as dificuldades e possibilidades inerentes ao contexto educativo como um todo. Nessa perspectiva, o estágio representa um “choque” de realidade, que muitas vezes causa estranhamento, mas também possibilita pensar estratégias, adquirir e produzir saberes.

## 1 **O ESTÁGIO COMO FORMAÇÃO DOCENTE**

O estágio é um momento formativo por excelência, sobretudo de junção de teoria com prática educativa (PIMENTA, 2012) e de construção de novos saberes. Como diz Oliveira e Barbosa (2013, p.145), “[...] o Estágio possui enquanto grande trunfo a capacidade de trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola [...]”.

Outro elemento que aparece no estágio, ainda de acordo com Oliveira e Barbosa (2013, p. 146), é: “[...] perceber o processo de transformação do conhecimento teórico das Ciências Sociais em aula, por meio da mobilização de recursos pedagógicos, e da transformação da própria linguagem [...]”. Entretanto, Oliveira e Barbosa (2013) apontam problemas nesse processo de formação, como o distanciamento da pesquisa com o ensino.

A dinâmica da sala de aula é imprevisível e experimental. Assim, o mundo da educação presencial configura-se sempre como desafiador. Para assimilar e se adaptar às experiências que advém da prática pedagógica, a princípio, faz-se necessário obter uma base de conhecimento (repertório, metodologias e teorias), ter apoio de um supervisor/orientador e oportunidades para realizar trocas de experiências com outros/as licenciandos/as. Esses recursos possibilitam um entendimento circunstancial sobre a dinâmica escolar, suscitam oportunidades para aprender a escutar as demandas que emanam na/da Escola e viabilizam a construção de atuações sintonizadas com as realidades vivenciadas. O supervisor na Escola (professor da disciplina/regente) é de suma importância neste processo, pois são pessoas que conhecem a escola e a sala de aula. Nesse momento, a troca de experiências e o acompanhamento são primordiais. Oliveira e Barbosa propõem questões fundamentais para entender o espaço escolar, as quais auxiliarão no planejamento da atuação docente:

[...] quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia? Quais tipos de leituras são mais chamativas? Quais as atividades conseguem mobilizar de forma mais enfática os alunos? Quais os temas que despertam o maior interesse? Quais conceitos e teorias são mais facilmente ou dificilmente assimilados? (OLIVEIRA, BARBOSA 2013, p.146).

Cabe afirmar que o processo de formação para professor não é um processo de uma única via, ao contrário, você ensina e aprende, um processo de troca de mão dupla (NEVES; MELO, 2012) – como diz Paulo Freire (2013), um processo “dialógico”. Outro ponto que precisa ser ressaltado nesse fazer curricular do estágio, refere-se ao ato de respeito em relação ao espaço educativo. Corresponde ao processo de saber ouvir e respeitar o Outro. Esse elemento também é um ato educativo (OLIVEIRA, 1996).

Oliveira e Barbosa (2013) trazem a ideia de que o estudante estagiário pode ser uma espécie de interlocutor do professor/a da Escola. Contudo, ressalta-se que há situações adversas nesta experiência (contato), quando, por exemplo,

tem-se a ausência de profissionais adequadamente formados na área e/ou docentes já desiludidos. Portanto, a experiência prática é fundamental, pois será o momento de saber limites e desafios da docência.

Diante da análise do processo educativo acima descrito, verificamos a importância de se ter a disciplina de Sociologia nas escolas. Como dizem Bodart e Sampaio-Silva (2019, p. 06), falando sobre a importância da área, caberia a Sociologia na escola: “[...] possibilitar a instrumentação de nossos jovens para pensar e problematizar o mundo social a partir de uma perspectiva desnaturalizada”.

A escola, certamente, é um ambiente diverso – espaço heterogêneo e de formação cultural e social, espaço de definição de identidades e de humanização. Diz a professora Nilma Gomes:

[...] a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002, p.40).

A professora Nilma ressalta que a educação e os/as educadores/as precisam se atentar para debates que são silenciados na escola, como, por exemplo, a discussão racial. Sem dúvida, hoje, em 2020, já avançamos, mas ainda temos muito para fazer. A professora diz, como horizonte no caso da educação escolar e questão racial: “[...] pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização [...]” (GOMES, 2002, p.40).

Essa proposta da autora é uma possibilidade que também está presente no estágio curricular<sup>3</sup> da UFRB, pois, com o estágio, os/as licenciandos/as podem levar diferentes olhares de fora da escola para dentro e ver de dentro as identidades e conflitos existentes e problematizar esses elementos estruturantes, bem como propor oficinas/ações que valorizem as temáticas que tenham emergido no processo educativo.

---

<sup>3</sup>O curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRB conta em sua grade curricular com III Estágios são eles: Estágio I observação, Estágio II tem por objetivo a aplicação do Projeto de Imersão e o Estágio III que é o Estágio Regência.



Esse foi o caminho adotado pela discente Daniela da Silveira, no relato que iremos apresentar como análise prática<sup>4</sup>. Ela, no seu período de estágio e de atuação no programa de Residência Pedagógica (que teve a coordenação do Prof. Dr. Luis Flávio Reis Godinho – 2018), já vinha vivenciando o ambiente escolar e realizando seu processo de escuta sobre as “vivências corpóreas” dos negros/negras (GOMES, 2002) na Escola, que depois culminou com um belíssimo projeto de imersão, o qual aliou teoria aos elementos práticos e culturais da Escola. Inclusive, conseguiu aguçar a sensibilidade para entender o coletivo da turma em que atuava (pontos comuns), levando em conta as dinâmicas externas, como a violência policial e o estigma vivenciado pelos estudantes, o ser negro em uma Escola pública. Ademais, também alcançou as particularidades de cada estudante (singularidades), fazendo o exercício processual, como aprendiz de professora, de olhar os pontos homogêneos e os heterogêneos e relacionar isso com o conteúdo pedagógico, congregando teoria, prática e criatividade.

Outro ponto da experiência de estágio da discente a ser evidenciado foi a captação dos sentidos do “chão da escola” (RIBEIRO, 2018). Ela entendeu os fios invisíveis que ocorriam, como na particularidade de cada aluno/a, como dito. Todavia, foi além, conseguiu construir pontes com estudantes, gerando momentos de identidade/reconhecimento entre educando e educador. A discente estabeleceu relação com um aluno que ouvia a música do Racionais *MC's*, com uma estudante que estava grávida (adolescente) e com outra que nunca tinha deixado o cabelo natural (crespo), mas que sofria pressão social e familiar para alisar o cabelo (usar produtos químicos de alisamento). São questões que apareceram no seu TCC<sup>5</sup> da Licenciatura em Ciências Sociais e que serão retomadas aqui. A metodologia utilizada nesse relato de experiência é qualitativa, com observação

---

<sup>4</sup>A discente é Socióloga, formada em Licenciatura em Ciências Sociais, na UFRB, em 2019. O presente texto utilizou, como base de análise, o relato de estágio da própria coautora do texto, que na época era estudante em formação, orientada pelo Prof. Bruno Durães (coautor).

<sup>5</sup>Daniela da Silveira, apresentou como Trabalho de Conclusão de Curso o Memorial Descritivo com o título: “Pedagogia Engajada: Africanidades e Estética Negra das/os Estudantes da Escola profissional Alberto Torres em Cruz das Almas-Ba” (2019).

participante e tem por objetivo apresentar a experiência de estágio para a formação docente.

Na UFRB, o curso de bacharelado e licenciatura andam lado a lado e Durães (2018) explica que esse processo de singularidade da licenciatura no Recôncavo ocorre em 3 vias: pela unidade entre bacharelado e licenciatura; pelo caráter do curso formar professor-pesquisador; e, pelo fato de existir 5 laboratórios de ensino, pesquisa e extensão como obrigatórios dentro da matriz do curso. Diz o professor sobre os laboratórios temáticos (questões raciais/gênero, trabalho, meio ambiente/cidadania, cultura e realidade brasileira):

A ideia central desse componente Laboratório é

[...] construir um *espaço teórico e prático (de concepção e experimentação)*, em que o saber seja construído, vivenciado coletivamente, pensado, indagado, criado e recriado [...] na prática inserida em ambiente escolar e não-escolar. A proposta é que se construam não apenas reflexões teóricas [...], mas que [...] os estudantes possam, em conjunto com os docentes, construir e vivenciar materiais e recursos didático-pedagógicos e desenvolver atividades de intervenção, tratando da formação de professores (do ser, do ouvir, do conhecer, do conviver e do fazer como professor) [...] (DURÃES, 2018, p. 97).

A licenciatura em Ciências Sociais da UFRB funciona com três estágios curriculares, cada um com 136 horas, como dito. O estágio I visa observar o contexto escolar e a relação dos estudantes com a sociologia e entender o espaço sociocultural (UFRB, 2019). Por certo, a Escola é um espaço diverso no aspecto sócio cultural (DAYRELL, 2001). Cabe ressaltar que o processo de observação da aula não se limita apenas à aula. Existe uma exigência para que ampliem o olhar, procurando observar os diferentes “sujeitos” ou o “chão da Escola” (RIBEIRO, 2018), assim como as interfaces que ocorrem nos corredores e fora da sala (pátio e lugares de sociabilidades dentro e fora da escola). O Estágio II objetiva a aplicação de projeto de imersão na escola. Por fim, o Estágio III tem como objetivo as atividades práticas, desenvolvidas durante o Estágio Regência, que é o momento de exercer a docência. Na seção abaixo, é apresentada a trajetória acadêmica da então discente Daniela Silveira, que se constituiu como

uma atividade de pesquisa do seu Trabalho de Conclusão de Curso, como evidenciado anteriormente.

2

## **FAZENDO-SE DOCENTE A PARTIR DO OLHAR DA DISCENTE**

Durante o estágio I, meu olhar foi preparado para o movimento da escola. Nas minhas observações, percebi que havia no ar uma rispidez que ainda não conseguia entender. Fiz observação de aulas a convite da professora regente e pude presenciar a rotina da sala. Percebi uma animosidade com a minha presença. Após as aulas, refletia sobre isso de maneira crítica e pensei em uma possível saída: deveria me aproximar dos alunos. Nessa perspectiva, passei a buscar interações a partir dos assuntos abordados.

Observei a música que um aluno escutava no corredor e, na aula seguinte, falei sobre como a música era também um retrato da sociedade e que a banda que ele estava escutando, Racionais MC's, falava sobre desigualdades sociais e raciais. Era um protesto para quem não tinha voz. Depois disso, ele passou a me perguntar corriqueiramente se tinha alguma música em relação aos assuntos abordados.

Um dia perguntei a esse mesmo aluno por que ele às vezes se comportava de maneira ríspida e o mesmo me afirmou que precisava se fazer respeitar e ser durão. Interpretei sua resposta considerando que, geralmente, somos levados a categorizar as pessoas e isso nos leva muitas vezes a ter uma visão estereotipada do outro. Goffman (1988) propõe que a Identidade Social pode apresentar uma dimensão virtual e outra real. Nossas exigências se referem a características “esperadas” (dentro do quadro de expectativas), o que gera, no outro, uma identidade social virtual, enquanto as características e atributos que o sujeito possui, forma a sua identidade social real.

Durante o projeto de imersão na escola, que faz parte da atividade do Estágio II, estava sempre tentando trazer exemplos próximos da realidade dos alunos e fomentar as discussões e interação em sala de aula. Segundo Hooks

(2013), é importante reforçar com os alunos suas experiências de vida e usar como exemplo para as discussões teóricas em sala de aula. A proposta de educação popular deve proporcionar aos educandos serem protagonistas de seu processo de construção de conhecimento, não mais ouvintes passivos de uma educação bancária (FREIRE,1987). A intenção do projeto de imersão, que teve como título Estética Negra das/dos Estudantes Negra(o)s na Escola Alberto Torres, foi trazer a discussão sobre raça e racismo, para que pudessem refletir de maneira crítica sobre a cultura de dominação sobre seus corpos. Esse projeto teve duração de 24 horas e foi dividido entre aulas e oficinas. Na preparação das aulas, pude colocar em prática as lições que aprendi nas aulas dos Estágios, Didática e nas disciplinas de Laboratórios. De acordo com Bueno (2009, p. 07), “[...] o projeto de intervenção é um objeto muito rico a ser explorado [...]: ele pode mostrar o olhar que o aluno tem sobre o professor e o seu olhar como professor”.

A prática docente é sedutora para pessoas que acreditam na mudança e pensamos que é necessário um grande feito para mudar a vida do outro, mas o professor tem essas pequenas possibilidades. Segundo Lima e Pimenta (2006, p. 11), a profissão de educador é uma “prática social” (como dito). É uma forma de intervir na realidade social. Um dos relatos (de uma garota) em sala de aula contava que alisava o cabelo desde os 8 anos de idade e nem lembrava mais como era seu cabelo natural. Uma outra disse que tentou assumir os cabelos crespos, mas desistiu depois que alguns colegas disseram que o seu cabelo parecia uma vassoura de bruxa. Para o corpo negro, o assunto cabelo emerge questões espinhosas, até mesmo para aqueles que conseguem algum tipo de ascensão social. Ele está presente nos diversos espaços nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade (GOMES, 2003). A escola representa abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família e no círculo de amigos.

Os estágios foram fundamentais para treinar o olhar para a complexidade da realidade. O projeto de imersão na escola possibilitou experimentar qual o tipo de profissional seremos. A condição de docente da disciplina de sociologia é um desafio prazeroso, a dinâmica da sala de aula é singular e fantástica. O ato de ensinar não deve ser sempre fiel ao que foi pensado ao preparar a aula. É importante que os alunos se sintam também responsáveis sobre a condução das discussões, pois o conhecimento deve ser compartilhado. Deixar que as aulas fluam, sem seguir à risca o plano, é um desafio e dessa liberdade pode nascer momentos enriquecedores. Segundo Oliveira (2019), “ser professor” é algo que emerge ante às condições objetivas encontradas, e no ofício de educadora, é importante estar atenta aos sinais e perceber que é um caminho cumulativo e contínuo.

Segundo o relato discente ora apresentado, percebemos que o estágio está para além da prática ou reprodução de conteúdos ou transposição ou técnica a ser aprendida. Ficou evidente que o estágio é um momento peculiar de formação e é quando se materializa a ideia de “prática social” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 11), pois teoria, prática e reflexão se encontraram. Contudo, essa experiência deveria ser disponibilizada em mais oportunidades durante o curso de licenciatura.

Outrossim, ressaltamos a importância de perceber que o processo educativo pode ser também de engajamento/libertação, como disse Bell Hooks (2013). Essa abordagem foi representada a partir da discussão de temas invisibilizados no cotidiano escolar, como, no caso tratado, da estética negra e questão racial. É imprescindível colocar essas questões no centro do ensinar e do aprender, como disse Nilma Gomes (2002). Portanto, a educação é constituída de diversas dimensões e não pode ser reduzida ao conteúdo disciplinar. A educação está para além do instituído.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato que colocamos em tela é bastante relevante, além de ser fonte de estímulo para outros aprendizes de professores/as. Ele possibilita visualizar a experimentação de abordagens e atuações, mostrando como o processo de formação docente é de descobertas. Estas se dão pela comunhão do conhecimento teórico com a autonomia e sensibilidade do próprio estudante (isso em si é teoria e prática) e com a supervisão e apoio dos professores da Escola/Universidade. Portanto, este processo representa um ato formativo plural, que envolve várias pessoas. Ou seja, a prática pedagógica (o ato de estudar e de ir à Escola) representa o momento central de um curso de Licenciatura e é insubstituível. Isso representa o ponto de partida e o de chegada na formação de professores, pois representa o momento da materialização da construção de saberes na prática.

Outro elemento suscitado e que consideramos ser um marcador essencial para condição docente é o ser tocado pela vontade de ensinar e de aprender. A docência é antes de tudo gostar, acreditar e sentir. Ser professor é saber que sua possibilidade de mudar o mundo é pequena, porém, é preciso ser firme no propósito de que educar é transformar vidas, ainda que em pequenas escalas. Outrossim, é saber que a própria vida como docente nunca mais será a mesma.

Dessa maneira, acreditamos que o estágio curricular representa, antes de tudo, um momento de possibilitar esse encanto. Ele funciona como um momento de aprendizado e acúmulo, em que o conhecimento nunca é acabado e nem absoluto, ao contrário, ensinar é trocar e aprender mais e sempre (aprende com os/as estudantes ao tempo em que ensina).

Por certo, ser professor/a é um constante desafio. A cada semestre ou ano, vai ter uma turma diferente, que é muito rica por um lado, mas também guarda desafios. O docente é sempre testado e avaliado pelo conjunto de sujeitos da Escola e por ele mesmo. Além disso, ainda existe um mundo pulsante fora da Escola de problemas que chegam à Escola, sobretudo quando falamos em escolas públicas. Ou seja, ser professor é assumir uma profissão prestigiosa, por participar da formação das pessoas, mas também é uma profissão difícil. Muitos

tentam, mas nem todos se tornarão, pois têm que ter uma coisa a mais, uma vontade incansável de seguir adiante na arte de educar.

É importante frisar esse aspecto da presencialidade permitida pelo estágio e da riqueza de caminhos que se abrem nesse momento. Existe uma gama de sentidos culturais, simbólicos, raciais e de trajetórias que só podem ser apreendidos com a ida aos lugares, com a observação direta, com o ato de sentir e interagir com/nos ambientes, processualidades e ampliação do olhar (observação e imersão), inclusive para ver detalhes da Escola, que ficavam invisíveis – como no relato analisado nesse texto, em que a temática da estética negra ganhou relevância, graças a sagacidade da discente em perceber a importância da promoção da discussão sobre a temática para os alunos da escola em que se inseriu, levantando e problematizando discursos. Dessa maneira, a experiência da discente cumpriu o papel de promover a interlocução de diferentes saberes no espaço escolar, possibilitando a troca Universidade e Escola, mas isso graças ao acúmulo formativo da discente e ao despertar de perspectiva (visão/olhar), que também é algo muito cobrado em cursos de ciências sociais.

De fato, a educação escolar permanece como um grande desafio, por vezes um lugar solitário e com frustrações, mas também representa um espaço aberto, encantador e fabuloso de aprendizagens e (re) descobertas, dialógico, de engajamento, do sonhar, que se realiza na prática e no contato com os sujeitos da Escola. Logo, é um espaço eminentemente dialético e de possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano; SAMPAIO-SILVA, Roniel. *O ensino de sociologia no Brasil* (volume2). Maceió: Editora Café Com Sociologia. 2019.

BUENO, Luzia *et al.* *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.* FAPESP, 2009.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DURÃES, Bruno. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. In: *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, vol. 2, nº 1, p. 92-114, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>. Acesso em: 29 de maio de 2020.

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios paradiscussão. In: ALVES, Nilda (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 May 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Acesso em 16 de novembro de 2020. <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, n. 13, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 60, 2019.



OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, v.39, n.1, 1996.

NEVES, Ana Beatriz Maia; MELO, Camila. “Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem?”. In: HANDFAS, Anita; PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Paulo R. de O. No chão da escola se constrói a arte docente: memorial descritivo dos estágios supervisionados I, II e III. TCC de conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Sociais. Cachoeira: CAHL/UFRB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Cruz das Almas: CAHL/Licenciatura em Ciências Sociais/UFRB, 2019.

**Recebido em:** 24 set. 2020.

**Aceito em:** 01 dez. 2020.

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:**

DURÃES, Bruno Rodrigues; SILVEIRA, Daniela Almeida Silva. O estágio em Sociologia: engajamento, estética negra e formação docente no Recôncavo da Bahia. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.4, n. 2, p.19-32, 2020.



## PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO RIO DE JANEIRO: balanço da produção acadêmica

Julia Polessa Maçaira<sup>1</sup>

Alexandre Barbosa Fraga<sup>2</sup>

### Resumo

O currículo de sociologia do ensino médio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro passou por várias e importantes mudanças, tendo sido objeto de pesquisas com distintas abordagens. Este artigo se propõe a mapear essa produção acadêmica, fazendo um balanço do que já foi publicado sobre as propostas curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para o ensino de sociologia, suprimindo, assim, uma lacuna importante. Com base em pesquisa documental, no período de 1993 a 2017, foram encontradas 27 produções que privilegiaram, direta ou indiretamente, as propostas curriculares de sociologia da SEEDUC-RJ. Como resultado, a análise desse conjunto identificou três tendências nesse tipo de pesquisa: 1) relatos e descrições da experiência de autores/as que participaram da elaboração dessas propostas ou análise desse processo realizada por outros pesquisadores; 2) estudos comparativos, sobretudo entre as propostas curriculares de diferentes estados da federação; 3) pesquisas sobre a recepção, a aplicação ou as consequências dessas propostas curriculares.

**Palavras-chaves:** Currículo estadual. Educação básica. Ensino de sociologia. Rio de Janeiro. Currículo mínimo.

<sup>1</sup> Socióloga, coordenadora do LabES UFRJ e do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia - CESPEB UFRJ. Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ. *E-mail:* [juliamacaira@gmail.com](mailto:juliamacaira@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu CESPEB UFRJ. *E-mail:* [alexbraga@yahoo.com.br](mailto:alexbraga@yahoo.com.br)

## **CURRICULAR PROPOSALS FOR THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN RIO DE JANEIRO: analysis of academic production**

### **Abstract**

The high school sociology curriculum of the state education system of Rio de Janeiro has undergone several important changes and has been the subject of research with different approaches. This article proposes to fill a gap in the field, to map this academic production and to research what has already been published about the curricular proposals of the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) for the teaching of sociology. Based on documentary research, in the period of 1993 to 2017, were found 27 productions, which privileged, directly or indirectly, the curricular proposals of sociology of SEEDUC-RJ. As a result, the analysis of this set identified three trends in this type of research: 1) reports and descriptions of the experience of authors who participated in the elaboration of these proposals or analysis of this process carried out by other researchers; 2) comparative studies, especially among curricular proposals from different states of the federation; 3) research on the reception, application or consequences of these curricular proposals.

**Keywords:** State curriculum. Basic education. Teaching sociology. Rio de Janeiro. Minimum curriculum.

### **INTRODUÇÃO**

Uma década após a reinserção da sociologia como disciplina escolar<sup>3</sup>, verifica-se um número significativo de reflexões sobre as propostas curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) para o ensino de sociologia, seja em pesquisas acadêmicas, seja em relatos de experiência que descrevem a participação de alguns autores na redação dos referidos documentos curriculares. Entretanto, nota-se que, até agora, as

---

<sup>3</sup> Em 2008, após muitas idas e vindas, a sociologia retornou à grade curricular do ensino médio através da Lei 11.684, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia na forma disciplinar.

pesquisas pouco dialogam entre si, indicando um desconhecimento da produção a respeito desse objeto. Isso pôde ser observado com base na experiência dos autores como professores de Didática das Ciências Sociais na UFRJ e como coordenadores de Grupo de Trabalho nas edições do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro (ENSOC), ocasiões nas quais o currículo desse estado foi debatido.

Este artigo visa suprir essa lacuna, isto é, busca mapear os textos já publicados sobre a temática, contribuindo para o avanço das pesquisas sobre o currículo no Rio de Janeiro. Além disso, diante dos debates acerca de uma base nacional comum curricular (BNCC), organizada por áreas do conhecimento, e da reforma do ensino médio (Lei 13.415, de 2017), o currículo está em discussão e será alvo de disputas em todos os níveis, inclusive em nosso estado.<sup>4</sup> Dessa forma, o balanço proposto poderá cumprir um papel relevante nesse cenário.

Após um século de intermitência (MACHADO, 1987; SANTOS, 2004; MORAES, 2011; entre outros), ainda não é certo se e de que forma a sociologia estará presente na educação básica daqui para frente. No Rio de Janeiro, nos anos 1990 e 2000, a disciplina foi obrigatória, em pelo menos uma série do ensino médio, nas escolas da rede estadual. Em 2010, ela foi incluída nas três séries desse nível de ensino e, apenas em 2017, conquistou dois tempos de aulas semanais em cada uma das séries, uma ampliação que é resultado de mobilização e reivindicação de greves e ocupações de escolas. Este texto visa fornecer elementos históricos e teóricos acerca dos currículos que foram prescritos, criticados e praticados nessas décadas de existência dessa disciplina no Rio de Janeiro.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Ministério da Educação publicou parâmetros, diretrizes e orientações curriculares para os distintos níveis e modalidades de ensino. Cabe aos entes da federação, em especial às suas secretarias de educação estaduais,

---

<sup>4</sup> No Rio de Janeiro há, inclusive, um Fórum de Professores de Sociologia e Filosofia que vem se reunindo e promovendo debates visando traçar estratégias para a defesa dessas disciplinas.

prepararem as respectivas grades curriculares para o ensino médio, divulgando propostas curriculares, materiais didáticos e outros documentos para cada disciplina. Essas instâncias da federação, notadamente os órgãos da União e dos Estados especificamente voltados para a elaboração e implementação de políticas educacionais, pertencem, segundo Basil Bernstein, ao campo da recontextualização oficial (BERNSTEIN, 1996). O processo de recontextualização envolve campos cujas posições, agentes e práticas estão envolvidos, por um lado, com os movimentos de elaboração de textos/práticas no contexto oficial da produção, o campo recontextualizador oficial (CRO), e, por outro, no contexto discursivo conhecido como campo recontextualizador pedagógico (CRP).

A recontextualização pedagógica, tal como entendida por esse sociólogo inglês, não é uma mera simplificação ou redução da ciência de referência, mas um processo complexo que exige a mobilização de saberes e habilidades distintos para sua adaptação ou tradução para a realidade e a linguagem do público de estudantes matriculados na última etapa da escolarização básica. Os campos de recontextualização oficiais são formados pelos Ministérios da Educação, que promovem a formulação de programas, regulamentam, por exemplo, a natureza das avaliações ao final do ensino médio e das avaliações de acesso ao ensino superior. Nos ministérios, os formuladores de programas curriculares, diretrizes, provas e exames educacionais, editais de seleção e compra de material escolar, etc., atuam como agentes que definem etapas da recontextualização do saber de referência para o universo escolar (em suas formas disciplinares). O campo recontextualizador oficial inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (BERNSTEIN, 1996, p. 269); e o campo recontextualizador pedagógico inclui as universidades e departamentos de educação, as faculdades de educação, os meios especializados de educação (jornais, revistas e editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores) e até mesmo os campos não especializados no discurso educacional e suas práticas,

desde que sejam capazes de influenciar o Estado e os seus vários arranjos sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está dividido em três partes. Na próxima seção, serão apresentadas as cinco propostas curriculares de sociologia da SEEDUC-RJ: 2005, 2006, 2010, 2011 e 2012. Na sequência, serão discriminados os textos selecionados para este balanço: trabalhos apresentados nos GTs de cinco edições do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro - ENSOC (2008-2016), capítulos de seis livros-coletâneas sobre ensino de sociologia (2006-2017) e dissertações de mestrado e teses de doutorado (1993-2017). Por fim, na seção seguinte, serão analisadas essas 27 produções sobre o currículo estadual de sociologia, buscando identificar as principais tendências no estudo desse objeto.

## 1 PROPOSTAS CURRICULARES DA SEEDUC-RJ PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

No território fluminense, a sociologia foi incluída na Constituição do Estado de 1989. Detalhes dessa inclusão foram abordados por outros pesquisadores (HANDFAS; SOUZA; FRANÇA, 2012; AZEVEDO, 2014b; entre outros), mas cabe aqui destacar que o primeiro concurso para professores da disciplina foi realizado em 1990. Os textos encontrados na presente investigação debruçaram-se sobre as propostas curriculares estaduais de sociologia publicadas a partir de meados dos anos 2000 e, por isso, é pertinente apresentá-las aqui sucintamente para que o/a leitor/a localize o debate que será analisado posteriormente.

Em 2005, a SEEDUC-RJ publicou volumes de *Reorientação Curricular*, e a sociologia integrava o caderno de ciências humanas (Livro III, subtítulo “Sucesso Escolar”). Esse caderno era composto pelos componentes curriculares história, geografia, sociologia e filosofia. A parte de sociologia tinha quatorze páginas, foi

escrita por Monica Grin (professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Sandra M. Rodrigues da Rocha e Maria Manuela Alves Maia (professoras da rede estadual)<sup>5</sup> e, após um preâmbulo contextualizando os desafios do ensino de sociologia, apresentava uma “proposta de orientação curricular” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 106) em cinco eixos. Cada eixo era composto por tema, conteúdos programáticos, competências e habilidades, metodologia e interface com outras disciplinas. Os temas dos eixos dessa proposta curricular foram os seguintes: i) Sociologia: a construção dos problemas sociais; ii) cultura; iii) trabalho; iv) cidadania; e v) desigualdades sociais.<sup>6</sup>

No ano seguinte, a secretaria editou o volume *Reorientação Curricular - Sociologia Materiais Didáticos* (RIO DE JANEIRO, 2016), com 86 páginas, tendo Monica Grin identificada como professora orientadora e listando treze nomes como professores autores<sup>7</sup>. Esse caderno congregava sugestões didáticas, para serem realizadas em sala de aula ou em tarefas fora da escola, relativas a onze temas, a saber: 1) tradição e modernidade: o surgimento do saber sociológico; 2) conhecimento sociológico e senso comum; 3) etnocentrismo e relativismo cultural; 4) diversidade cultural; 5) discriminação racial; 6) desigualdade social; 7) cultura e sociedade de massa; 8) trabalho; 9) cidadania e direitos humanos; 10) violência; 11) gênero e sexualidade. Cada tema é aberto por uma apresentação e explanação dos objetivos principais; questões a serem mobilizadas pelo professor; descrição da(s) atividade(s), materiais, recursos, local da atividade e procedimentos metodológicos; tipo de produção dos alunos; alcance da proposta; sugestão de texto(s) para ser(em) lido(s) em sala de aula; e referências bibliográficas.

---

<sup>5</sup> Foram consideradas as identificações atribuídas pelo próprio documento à ocupação principal das professoras à época.

<sup>6</sup> Sociologia como ciência da sociedade - A perspectiva sociológica; natureza e cultura; trabalho e sociedade; cidadania e política; desigualdade social no mundo e no Brasil; foram os desdobramentos de cada um dos grandes temas dos eixos (RIO DE JANEIRO, 2005, pp. 107-112).

<sup>7</sup> Benigna M. da Rosa Albuquerque, Elisabeth Ribeiro Fraga dos Santos, Fabiana Simões Freitas da Silva, Janete de Melo Cidreira, Julia Marina Vieira da Cruz, Lenira da Silva Brandão, Marcelo Cardoso da Costa, Marco Antonio Bourguignon, Marcus Francisco dos Santos, Maria de Fátima Alvim Souza, Marize Barros de Andrade, Marla Granados Belarmino e Tânia Schettini.

Em fevereiro de 2010, a SEEDUC-RJ publicou *Proposta Curricular: um novo formato - Sociologia*, um documento de apenas nove páginas, mas que gerou grande debate e acirrou as discussões sobre se o que é ensinado na escola pode ser considerado “sociologia de verdade”.<sup>8</sup> Sendo chamada de “versão simplificada”, a sua organização foi atribuída à professora Ana Canen (da UFRJ, atualmente se chama Ana Ivenicki) e à Giseli Pereli de Moura Xavier (então da UniverCidade/UFRJ) e contou com cinco professores da rede estadual como consultores<sup>9</sup>. Após uma carta aos professores e uma breve introdução sobre a presença da sociologia na área de ciências humanas, o documento apresenta três quadros, um para cada série do ensino médio, composto pela temática foco e pelas competências e habilidades para cada um dos quatro bimestres. Nessa proposta, para a 1ª série do ensino médio, são atribuídos os seguintes focos: “a perspectiva sociológica” e “natureza e cultura”. Na 2ª série, os temas privilegiados são “desigualdades sociais” e “cidadania e política”. Por fim, na 3ª série, os assuntos escolhidos são “trabalho e sociedade” e “construindo uma sociedade democrática” (RIO DE JANEIRO, 2010). Essa proposta vigora por apenas um ano e logo é substituída pelo *Currículo Mínimo*.

O currículo mínimo de sociologia publicado em janeiro de 2011 foi redigido sob a coordenação de André Videira de Figueiredo (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) e contou com seis professores de sociologia da rede estadual em sua equipe de elaboração<sup>10</sup>. Em um documento de quatorze páginas, após uma apresentação e uma introdução, o currículo de sociologia é organizado em quadros, para cada um dos quatro bimestres das três séries. Neles, consta

---

<sup>8</sup> A primeira polêmica veio a público quando o sociólogo Simon Schwartzman questionou em seu blog os conteúdos listados e o tipo de abordagem presentes na proposta (SCHWARTZMAN, 2010). Logo em seguida, Monica Grin esclareceu que não foi consultada, muito menos trabalhou na elaboração desta versão da proposta, ao contrário do que o documento dá a entender, uma vez que menciona a reorientação curricular de 2005 como “versão original”.

<sup>9</sup> Marilena dos Reis Peluso, Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Licy Consuelo Neves, Terezinha Laueremann e Carlos Eduardo de Souza Breta.

<sup>10</sup> Da equipe anterior, apenas a professora Terezinha Laueremann permaneceu em 2011. Os demais foram: Andréa Lúcia da Silva de Paiva, Giselli Avíncula Campos, Marcia Menezes Thomaz Pereira, Renato Gonçalves Pereira e Sergio Luiz Alves da Rocha.



tema, habilidades e competências, conceitos-chave e temas norteadores. Os temas selecionados para o 1º ano do ensino médio são “o conhecimento sociológico”, “cultura e diversidade”, “estratificação e desigualdade” e “trabalho e sociedade”. Para a 2ª série, “cultura e identidade”, “preconceito e discriminação”, “poder, política e Estado” e “trabalho e capitalismo”. Os bimestres da última série desse currículo mínimo têm os seguintes temas: “cultura, poder e consumo”, “relações de trabalho no Brasil”, “cidadania e formas de participação democrática” e “espaço, território e sociedade”.

Após muitas polêmicas sobre esse documento, especialmente acerca do que seria o “mínimo” em uma proposta curricular, a SEEDUC-RJ publicou, em 2012, a segunda edição, válida até hoje, já sem a coordenação de Figueiredo e com três novos professores colaboradores listados<sup>11</sup>. Os temas são praticamente os mesmos, com a reordenação de alguns deles e a inclusão das categorias “direitos humanos”, “movimentos sociais”, “consumo”, “comunicação de massa” e “formas de violência e criminalidade”. A principal mudança foi a supressão dos conceitos-chave e dos temas norteadores, permanecendo apenas a listagem de habilidades e competências, por tema bimestral. Essas são as cinco propostas curriculares sobre as quais os pesquisadores da área escreveram, dando origem à produção acadêmica que será apresentada a seguir.

## 2 **LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE**

A presente pesquisa, realizada em 2018, consultou os anais de cinco edições dos Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro (ENSOCs), de 2008 a 2016; os capítulos publicados em seis livros-coletâneas específicos sobre o ensino de sociologia (2006 a 2017); e as dissertações e teses defendidas e aprovadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* e mestrado profissional e

---

<sup>11</sup> Alexandre Alves Pinto, Fábio Oliveira Pavão e Fernando Frederico de Oliveira, todos professores em colégios estaduais.

disponibilizadas nos sites do Laboratório LabES UFRJ (HANDFAS; MAÇAIRA, 2018)<sup>12</sup> e no blog Café com sociologia (BODART, 2018)<sup>13</sup> (1993 a 2017). O critério utilizado para a seleção da produção acadêmica foi o de os trabalhos abordarem propostas curriculares para o ensino de sociologia da SEEDUC-RJ, seja como objeto central, seja ocupando um lugar mais secundário neles.

Em relação aos ENSOCs, foram analisados os textos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) de cinco edições (2008, 2010, 2012, 2014 e 2016). O recorte temporal dos Anais dos ENSOCs cobriu, então, todas as suas edições até a realização deste levantamento em 2018. Esse evento, por ser realizado no Rio de Janeiro, apresentava potencial para que fossem encontrados trabalhos sobre alguma proposta curricular do estado. No primeiro ENSOC, em 2008, não houve nenhum texto apresentado em GT que versasse, em algum nível, sobre essa temática específica. Em 2010, no 2º ENSOC, foram apresentados dois textos: de Maria Clara Aguiar de Castro Fernandes et al; e de Vitor Hugo Fernandes de Souza (ver Apêndice 1).

Já no 3º ENSOC, em 2012, foram mais quatro: de Ana Beatriz Maia Neves; de Conrado Neves dos Santos e Isabela dos Reis Goularth; de Julia Polessa Maçaira, Gabriela Montez e Beatriz Gesteira; e de Luiz Flávio Conceição Divino e Phelipe Rodrigues de Oliveira Pinto. No 4º ENSOC, em 2014, puderam ser encontrados cinco trabalhos: de Marcia Menezes Thomaz Pereira; de Vanice da Silva Pereira dos Santos; de Bruna Lucila dos Anjos; de Gustavo Cravo de Azevedo; e de Ingrid Gomes e Rachel Zeitoune. Por fim, em 2016, no 5º ENSOC, houve duas contribuições: de Jorge Alexandre Oliveira Alves; e de Suza Mara Sousa da Costa e José Francisco de Andrade Alvarenga.

Dando continuidade à pesquisa, o segundo conjunto de produções acadêmicas analisado foram seis livros-coletâneas específicos sobre o ensino de sociologia, publicados de 2006 a 2017: *A sociologia vai à escola: história, ensino e*

---

<sup>12</sup> [http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat\\_id=7&sec\\_id=20](http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20), acesso em 25 de julho de 2018.

<sup>13</sup> <https://www.cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>, acesso em 25 de agosto de 2018.

docência (2009), *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro* (2012), *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica* (2012), *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências* (2013), *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (2015) e *A sociologia na educação básica* (2017). O recorte temporal dos livros-coletâneas iniciou-se no ano em que Parecer do MEC recolocou a Sociologia na educação básica (2006) e terminou em 2017, uma vez que a presente pesquisa é de 2018. Com exceção do primeiro livro-coletânea indicado, nos demais se encontraram capítulos abordando a temática. Em *Sociologia na sala de aula* (2012), identificou-se um: de André Videira de Figueiredo e Márcia Menezes Thomaz Pereira (ver Apêndice 2).

Em *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica* (2012), foram dois: de Amaury Moraes; e de Andréa Lúcia da Silva de Paiva, Giselli Avíncula Campos e Márcia Menezes Thomaz Pereira. No livro *Sociologia e juventude no Ensino Médio* (2013), somou-se mais um: de Paulo Pires Queiroz, Carolina de Souza Amorim e Ingrid de Faria Gomes. Em *Conhecimento escolar e ensino de sociologia* (2015), foram dois: de Julia Polessa Maçaira; Gabriela Montez e Beatriz Gesteira; e de Ana Beatriz Maia Neves. Por fim, em *A sociologia na educação básica* (2017), registrou-se mais um: de Alexandre Jeronimo Correia Lima.

O terceiro e último conjunto analisado foram os trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado disponibilizados no site do Laboratório LabES UFRJ e no blog Café com sociologia, portais que se tornaram referências nacionais também por seus bancos de teses e dissertações sobre o ensino de sociologia, defendidas de 1993 a 2017. O recorte temporal contempla, portanto, desde o primeiro ano disponível nesses bancos de dados (1993) até o ano anterior à realização de nosso levantamento (2017). É possível notar que alguns autores se repetem nos três conjuntos de produções, ou seja, geralmente apresentaram versões preliminares nos ENSOCs e posteriormente produziram capítulos de livro ou dissertações e teses dando prosseguimento à reflexão. No caso das dissertações e teses, sete

produções puderam ser encontradas abordando, de alguma forma, propostas curriculares de sociologia da SEEDUC-RJ. De 2013 a 2016, uma de cada ano: de Marcia Menezes Thomaz Pereira (2013); de Ana Carolina Bordini Brabo Caridá (2014); de Laura de Almeida Braga Rossi (2015); e de Bruna Lucila dos Anjos (2016) (ver Apêndice 3). Já em 2017 foram três: de Ana Francisca Marques Nunes Rosa; de Vanice da Silva Pereira dos Santos; e de Julia Polessa Maçaira (única tese do grupo). Esses vinte e sete trabalhos compõem, portanto, o *corpus* documental examinado nesta pesquisa.

### 3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DA SEEDUC-RJ

Após o levantamento da produção acadêmica sobre o currículo de sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a segunda etapa da pesquisa consistiu na leitura e análise dos vinte e sete trabalhos encontrados. Para isso, eles foram examinados em três grupos: os treze trabalhos apresentados nos Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia (ENSOCs); os sete capítulos publicados em livros-coletâneas; e as seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A análise desses textos verificou que, em vinte e dois deles, o currículo de sociologia da SEEDUC-RJ foi central para os objetivos do trabalho, enquanto que para os cinco restantes essa temática apareceu de forma secundária.

Em relação a este segundo conjunto, cuja presença do currículo do Rio de Janeiro é mais indireta, há os trabalhos de Neves (2012), de mesmo título, publicados nos Anais do 3º ENSOC e no livro *Conhecimento escolar e ensino de sociologia* (2015). Neles, o foco foi a construção da identidade da disciplina sociologia, e a proposta curricular da SEEDUC-RJ apareceu quando se examinaram os conteúdos ensinados pelos professores da disciplina em 2010 e se eles se guiavam ou não pelo currículo que havia sido proposto por essa secretaria

naquele ano. Rossi (2015), por sua vez, na dissertação de mestrado, estudou a presença da sociologia na escola brasileira e a contribuição dela para o que a autora chamou de letramento cívico. A proposta curricular do estado do Rio de Janeiro de 2010 só foi mencionada pela autora a partir das críticas que recebeu e do debate sobre seu caráter supostamente doutrinário.

No caso da dissertação de Rosa (2017), cujo objetivo foi investigar como os alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ se relacionavam com os saberes sociológicos, o Currículo Mínimo de Sociologia (de 2011 e de 2012) apareceu como parte da análise dos documentos oficiais, sob a chave de observar os sentidos atribuídos à sociologia nele. Por fim, na tese de Maçaira (2017), sobre a recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico em livros didáticos brasileiros e franceses, a proposta curricular da SEEDUC-RJ integrou o debate sobre os modelos de competência e de desempenho. Para a autora, tais modelos frequentemente são usados ao mesmo tempo e é isso que ocorre com as propostas do Rio de Janeiro, nas quais se articulam, em algumas das suas versões, competências, habilidades e conteúdos.

Em relação ao primeiro conjunto de trabalhos, em que o currículo de sociologia da SEEDUC-RJ apareceu de forma mais direta, a leitura dos vinte e dois textos que o compõem permitiu a identificação de três tendências nesse tipo de pesquisa: 1) relatos e descrições da experiência de autores/as que participaram da elaboração dessas propostas ou análise desse processo realizada por outros pesquisadores (no total de oito produções); 2) estudos comparativos, sobretudo entre as propostas curriculares de diferentes estados da federação (no total de seis produções); e 3) pesquisas sobre a recepção, a aplicação ou as consequências dessas propostas curriculares (no total de oito produções). Alguns dos textos poderiam ser inseridos em mais de uma tendência, mas foram classificados naquela que nossa leitura considerou mais predominante e/ou que estava prevista em seus objetivos principais.

A primeira tendência reúne tanto relatos das experiências de professores que participaram da elaboração das propostas curriculares da SEEDUC-RJ quanto análises desse processo realizadas por outros pesquisadores. No primeiro grupo, estão o capítulo do livro *Sociologia na sala de aula*, de Figueiredo e Pereira (2012); o capítulo do livro *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*, de Paiva, Campos e Pereira (2012); a dissertação de mestrado de Pereira (2013); e o trabalho apresentado no 5º ENSOC, de Alves (2016). Essas produções analisaram a elaboração do currículo mínimo de 2011, modalidade de ensino regular, com exceção de Alves (2016), que examinou o currículo de 2012 de sociologia para o ensino médio Normal, formação de professores, e de sociologia da educação. No segundo grupo, estão o trabalho apresentado no 3º ENSOC, de Santos e Goularth (2012); o capítulo do livro *Sociologia e juventude no Ensino Médio*, de Queiroz, Amorim e Gomes (2013); o trabalho apresentado no 4º ENSOC, de Santos (2014); e a dissertação de mestrado de Santos (2017). Enquanto o primeiro investigou o currículo mínimo de 2011, e o segundo o de 2012, do ensino regular, os demais estudaram ambos, por exemplo, remontando o processo por meio de entrevistas.

Esses oito trabalhos preocuparam-se em examinar os “bastidores” da formulação das propostas curriculares (as equipes formadas, a relação delas com a Secretaria de Educação, o cronograma das atividades, as etapas planejadas, as tensões, as contradições, os conflitos e as dificuldades) e o resultado desse trabalho (os eixos temáticos, os conceitos, as habilidades e as competências). Apesar de suas especificidades, o diagnóstico comum dessa produção acadêmica foi o seguinte: pouca participação dos professores da rede no processo; incompatibilidade entre o currículo e o número de tempos semanais da disciplina; tensão entre a estratégia de organização por habilidades e competências e a de organização por conteúdos, predominando o primeiro caminho; e perspectiva limitada do currículo, já que preocupada principalmente em possibilitar a criação de um sistema de bonificação

por resultados, que remunerava os servidores de acordo com o desempenho dos alunos em provas elaboradas com base no currículo mínimo.

Já a segunda tendência reúne estudos comparativos, que buscaram, sobretudo, cotejar, em diversos aspectos, as propostas curriculares de diferentes estados da federação. Os trabalhos que tiveram esse objetivo são o capítulo do livro *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*, de Moraes (2012), que analisou a proposta de cinco estados do Sul e Sudeste (RS, MG, PR, RJ e SP); o trabalho apresentado no 3º ENSOC, de Divino e Pinto (2012), que comparou os estados do Sudeste (RJ, SP, MG e ES); a dissertação de mestrado de Caridá (2014), que examinou a proposta de estados das cinco regiões do país: AC, AL, CE, DF, ES, GO, MG, MT, PR, RJ, RS, SC, SP e TO; a dissertação de mestrado de Anjos (2016), que estudou RJ, SP e PR; e o capítulo do livro *A sociologia na educação básica*, de Lima (2017), que comparou a proposta de dezenove estados: AC, AL, AP, AM, BA, CE, DF, GO, MT, MG, PR, PE, PI, RJ, RS, RO, SC, SP e TO. A exceção é o trabalho apresentado no 2º ENSOC, de Souza (2010), o qual analisou apenas a proposta da SEEDUC-RJ, comparando os temas previstos para cada série e bimestre.

Em relação ao ano de publicação do currículo, Souza (2010) e Divino e Pinto (2012) analisaram a proposta de 2010; Moraes (2012), a de 2011; Caridá (2014) e Lima (2017), a de 2012; e Anjos (2016), as de 2005, 2010, 2011 e 2012. Alguns fizeram comparações mais qualitativas e históricas, outros mais quantitativas. No geral, esses seis trabalhos observaram nas propostas a diversidade de metodologias, objetivos e sentidos atribuída à sociologia como disciplina escolar; os pressupostos e concepções educacionais; as referências às diretrizes, parâmetros e orientações oficiais federais (DCNEM, PCN e OCEM); a existência de propostas específicas para a disciplina e outras formuladas em conjunto para as humanas; a divisão entre sociologia, antropologia e ciência política, e o predomínio da primeira; os temas (alguns unânimes, como introdução à sociologia, ciência e senso comum), conceitos, teorias, habilidades e

competências; e os autores citados. Além disso, fizeram críticas às propostas e problematizaram a falta de algumas temáticas e a estratégia de priorizar habilidades e competências.

Para finalizar, a terceira tendência reúne pesquisas que examinaram a dimensão prática, estudando a recepção, a aplicação e as consequências das propostas curriculares da SEEDUC-RJ. No primeiro grupo, estão o trabalho apresentado no 3º ENSOC, de Maçaira, Montez e Gesteira (2012); o trabalho apresentado no 4º ENSOC, de Pereira (2014); o trabalho apresentado no 5º ENSOC, de Costa e Alvarenga (2016); e o capítulo do livro *Conhecimento escolar e ensino de sociologia*, de Maçaira, Montez e Gesteira (2015). Nessas quatro produções, entrevistaram-se professores de sociologia da SEEDUC-RJ, de forma a analisar a recepção das propostas curriculares estaduais, ou seja, como esses documentos são recebidos, apropriados e realizados por eles. Os docentes afirmaram que essas propostas representam um norte pelo qual se orientam, mas que o currículo do professor, ainda que efetivamente reorganizado à luz dos documentos oficiais, acaba sendo apenas parcialmente na prática, de forma que os conteúdos de suas aulas ainda mantêm uma autonomia, sendo adaptados também a seus interesses, ao tempo disponível e às condições de trabalho encontradas.

Em relação à aplicação, há os trabalhos apresentados no 4º ENSOC, de Anjos (2014) e de Gomes e Zeitoune (2014), que buscaram estudar elementos de realização prática do currículo estadual de 2012. No primeiro deles, a autora analisou se o material de apoio pedagógico, chamado de atividades autorreguladas, elaborado pela SEEDUC-RJ, é condizente com o currículo mínimo, permitindo articulá-lo à prática pedagógica. Sua análise foi a de que essas atividades aproximam-se do senso comum, muitas vezes não se relacionam com as habilidades e competências da proposta estadual e estão baseadas em uma concepção tecnicista de currículo. No segundo trabalho, as autoras analisaram os seis livros de sociologia aprovados no PNL D 2015, averiguando se eles contemplam os eixos temáticos de cada bimestre e série exigidos no currículo



mínimo da SEEDUC-RJ. Perceberam que alguns dos temas aparecem em todos os livros, mas outros apenas em alguns deles.

Por fim, duas outras pesquisas abordaram algumas consequências das propostas curriculares estaduais do Rio de Janeiro. O trabalho apresentado no 2º ENSOC, de Fernandes et al (2010), argumentou que um efeito delas é a maior legitimidade e importância dada à sociologia a partir da elaboração de uma proposta específica para a disciplina (de 2010), em detrimento a documentos anteriores oficiais que, segundo os autores, eram mais abrangentes e vagos. Já no trabalho apresentado no 4º ENSOC, Azevedo (2014) defendeu que as políticas de avaliação, para as quais é necessária a existência de uma proposta curricular, diminuíram a autonomia dos professores e hierarquizaram as escolas em um sistema de bonificação a partir do desempenho dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa fez um balanço da produção acadêmica, nos anos 2000 e 2010, sobre as propostas curriculares para o ensino de sociologia da SEEDUC-RJ. Para isso, foram consultados os anais de cinco edições dos ENSOCs, livros-coletâneas, dissertações e teses sobre o ensino de sociologia. O levantamento possibilitou identificar 27 trabalhos sobre essa temática. A análise desse material permitiu perceber que, em vinte e dois deles, o currículo do Rio de Janeiro é central para os objetivos do trabalho, enquanto que, para os outros cinco, é secundário. No conjunto em que a temática é mais direta, verificaram-se três tendências: 1) relatos e descrições da experiência de autores/as que participaram da elaboração dessas propostas ou análise desse processo realizada por outros pesquisadores (no total de 8 produções); 2) estudos comparativos, sobretudo entre as propostas curriculares de diferentes estados da federação (no total de 6 produções); e 3) pesquisas sobre a recepção, a aplicação ou as consequências dessas propostas curriculares (no total de 8 produções).

Devido à aprovação da reforma do ensino médio e do texto definitivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as disputas curriculares tendem a crescer no âmbito estadual. Um novo currículo terá de ser elaborado para a rede pública do Rio de Janeiro, o que faz com que interesses divergentes travem embates. Portanto, o levantamento realizado por esta pesquisa e os debates sobre a temática são importantes para que esse novo currículo não seja criado do zero, mas leve em consideração o acúmulo existente, a tensão entre a predominância dos conteúdos ou das habilidades e competências e as críticas às propostas anteriores e ao processo de elaboração delas, sem a devida participação da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Jorge Alexandre Oliveira. Uma experiência na elaboração de currículos de Sociologia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. 5º ENSOC, 2016.

ANJOS, Bruna Lucila dos. Currículo Mínimo do RJ: uma análise preliminar de sua aplicabilidade através das atividades autorreguladas. 4º ENSOC, 2014.

ANJOS, Bruna Lucila dos. *Sociologia no Ensino Médio*: uma análise comparada de propostas curriculares. 2016. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. O currículo mínimo de Sociologia no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a aprendizagem a partir de uma política institucional. 4º ENSOC, 2014a.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. *Sociologia no ensino médio*: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas). Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2014b.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano das Neves. Banco de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia. *Blog Café com Sociologia*, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>, acesso em 25 de agosto de 2018.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo. *Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente*. 2014. Dissertação (mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

COSTA, Suza Mara Sousa da; ALVARENGA, José Francisco de Andrade. O Currículo Mínimo de Sociologia da Escola Básica: problematizando algumas questões. *5º ENSOC*, 2016.

DIVINO, Luiz Flávio Conceição; PINTO, Phelipe Rodrigues de Oliveira. Currículo básico comum de Sociologia dos estados da Região Sudeste. *3º ENSOC*, 2012.

FERNANDES, Maria Clara Aguiar de Castro et al. O Currículo da Sociologia na Educação Básica: de um papel marginal a uma posição central. *2º ENSOC*, 2010.

FIGUEIREDO, André Videira de; PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. O currículo como obra aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO et al (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

GOMES, Ingrid; ZEITOUNE, Rachel. PNLD 2015: Uma análise dos livros didáticos sob a perspectiva das diretrizes curriculares. *4º ENSOC*, 2014.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDFAS, A.; SOUZA, A. M.; FRANÇA, T. M. A trajetória de institucionalização da sociologia na educação básica no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F. et al. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. Produção acadêmica: dissertações e teses. Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes - LabES UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat\\_id=7&sec\\_id=20](http://www.labes.fe.ufrj.br/?cat_id=7&sec_id=20), acesso em 25 de julho de 2018.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. A sociologia nas matrizes curriculares do ensino médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. In: SILVA; GONÇALVES (org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MAÇAIRA, Julia Polessa. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

MAÇAIRA, Julia Polessa; MONTEZ, Gabriela; GESTEIRA, Beatriz. Currículos em mudança: a prática do ensino de sociologia no Rio de Janeiro. *3º ENSOC*, 2012.

MAÇAIRA, Julia Polessa; MONTEZ, Gabriela; GESTEIRA, Beatriz. Currículos em mudança: a prática do ensino de sociologia no Rio de Janeiro. In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA (org.) *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115- 142, 1987.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, nº. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

MORAES, Amaury César. Propostas curriculares de sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS; MAÇAIRA (org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

NEVES, Ana Beatriz Maia. Sociologia no Ensino Médio: com que “roupa” ela vai? 3º *ENSOC*, 2012.

NEVES, Ana Beatriz Maia. Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de; CAMPOS, Giselli Avíncula; PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. Currículo mínimo 2011: considerações sobre um currículo de sociologia para a educação básica. In: HANDFAS; MAÇAIRA (org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. *A Construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar: que Sociologia é essa?* 2013. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. Propostas curriculares e a construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar. 4º *ENSOC*, 2014.

QUEIROZ, Paulo Pires; AMORIM, Carolina de Souza; GOMES, Ingrid de Faria. Currículo mínimo de sociologia do Estado do Rio de Janeiro: dilemas e problematizações. In: GONÇALVES (org.). *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RIO DE JANEIRO. *Reorientação Curricular Sucesso escolar*. Segunda versão. Livro III - Ciências Humanas, 2005.

RIO DE JANEIRO. *Reorientação Curricular Sociologia - Materiais Didáticos*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2006.

RIO DE JANEIRO. *Proposta curricular: um novo formato - Sociologia*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. *Currículo mínimo. Sociologia*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO. *Currículo mínimo 2012. Sociologia*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.

ROSA, Ana Francisca Marques Nunes. *A relação de alunos do Ensino Médio com os saberes sociológicos: o caso do colégio de Aplicação da UFRJ*. 2017. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ROSSI, Laura de Almeida Braga. *A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia*. 2015. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Conrado Neves dos; GOULARTH, Isabela dos Reis. *Trajetória e desafios para construção do Currículo Mínimo de Sociologia – RJ. 3º ENSOC*, 2012.

SANTOS, Mario Bispo dos. *A sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio*. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiência e discussão de sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANTOS, Vanice da Silva Pereira dos. *Os embates na construção do Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. 4º ENSOC*, 2014.

SANTOS, Vanice da Silva Pereira dos. *A construção do currículo mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. *O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro. Site e blog de Simon Schwartzman*. 7 de março de 2010. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>

SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de. *Sociologia para quem? 2º ENSOC*, 2010.

**Recebido em: 03 nov. 2020.**

**Aceito em: 14 jan. 2021.**

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

MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. *Propostas curriculares para o ensino de sociologia no Rio de Janeiro: balanço da produção acadêmica*. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.4, n. 2, p.33-57, 2020.

**Apêndice 1:** Trabalhos que abordaram propostas curriculares para o ensino de sociologia da SEEDUC-RJ apresentados nos Encontros Estaduais de Ensino de Sociologia (ENSOCs 2008-2016)

Nº	Ano	Autor	Título	Informações adicionais
1	2010	Maria Clara Aguiar de Castro Fernandes et al <sup>14</sup>	O Currículo da Sociologia na Educação Básica: de um papel marginal a uma posição central.	2º ENSOC
2	2010	Vitor Hugo F. de Souza	Sociologia para quem?	2º ENSOC
3	2012	Ana Beatriz Maia Neves	Sociologia no Ensino Médio: com que “roupa” ela vai?	3º ENSOC
4	2012	Conrado Neves dos Santos e Isabela dos Reis Goularth	Trajatória e desafios para construção do Currículo Mínimo de Sociologia – RJ	3º ENSOC
5	2012	Julia Polessa Maçaira, Gabriela Montez e Beatriz Gesteira	Currículos em mudança: a prática do ensino de sociologia no Rio de Janeiro	3º ENSOC
6	2012	Luiz Flávio Conceição Divino e Phelipe Rodrigues de Oliveira Pinto	Currículo básico comum de Sociologia dos estados da Região Sudeste	3º ENSOC
7	2014	Marcia Menezes Thomaz Pereira	Propostas curriculares e a construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar	4º ENSOC
8	2014	Vanice da Silva Pereira dos Santos	Os embates na construção do Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro	4º ENSOC
9	2014	Bruna Lucila dos Anjos	Currículo Mínimo do RJ: uma análise preliminar de sua aplicabilidade através	4º ENSOC

<sup>14</sup> Nos anais do 2º ENSOC, o texto é identificado com a autoria de “Trabalho coletivo”, tendo sido elaborado por um grupo chamado de GT EM DEFESA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA, composto por ex-alunos da Universidade Federal Fluminense e que, então, atuavam como professores da educação básica. O texto foi enviado e apresentado por Maria Clara Aguiar de Castro Fernandes.

			das atividades autorreguladas	
10	2014	Gustavo Cravo de Azevedo	O currículo mínimo de Sociologia no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a aprendizagem a partir de uma política institucional	4º ENSOC
11	2014	Ingrid Gomes e Rachel Zeitoune	PNLD 2015: Uma análise dos livros didáticos sob a perspectiva das diretrizes curriculares	4º ENSOC
12	2016	Jorge Alexandre Oliveira Alves	Uma experiência na elaboração de currículos de Sociologia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro	5º ENSOC
13	2016	Suza Mara Sousa da Costa e José Francisco de Andrade Alvarenga	O Currículo Mínimo de Sociologia da Escola Básica: Problematizando algumas Questões	5º ENSOC

**Fonte:** Autoria própria.

**Apêndice 2:** Capítulos que abordaram propostas curriculares para o ensino de sociologia da SEEDUC-RJ publicados em livros-coletâneas

Nº	Ano	Autor	Título	Informações adicionais
14	2012	André Videira de Figueiredo e Márcia Menezes Thomaz Pereira	O currículo como obra aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro	In: FIGUEIREDO et al (Org.). <i>Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro.</i>
15	2012	Amaury Moraes	Propostas curriculares de sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar	In: HANDFAS; MAÇAIRA (org.). <i>Dilemas e perspectivas da sociologia na</i>

				<i>educação básica.</i>
16	2012	Andréa Lúcia da Silva de Paiva, Giselli Avíncula Campos e Márcia Menezes Thomaz Pereira	Currículo mínimo 2011: considerações sobre um currículo de sociologia para a educação básica	In: HANDFAS; MAÇAIRA (org.). <i>Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica.</i>
17	2013	Paulo Pires Queiroz, Carolina de Souza Amorim e Ingrid de Faria Gomes	Currículo mínimo de sociologia do Estado do Rio de Janeiro: dilemas e problematizações	In: GONÇALVES (org.). <i>Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências.</i>
18	2015	Julia Polessa Maçaira, Gabriela Montez e Beatriz Gesteira	Currículos em mudança: a prática do ensino de sociologia no Rio de Janeiro	In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA (org.) <i>Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções.</i>
19	2015	Ana Beatriz Maia Neves	Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai?	In: HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA (org.) <i>Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções.</i>
20	2017	Alexandre J. Correia Lima	A sociologia nas matrizes curriculares do ensino médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos	In: SILVA; GONÇALVES (org.). <i>A sociologia na educação básica.</i>

**Fonte:** Autoria própria.



**Apêndice 3:** Dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordaram propostas curriculares para o ensino de sociologia da SEEDUC-RJ (1993-2017)

Nº	Ano	Autor	Título	Informações adicionais
21	2013	Marcia Menezes Thomaz Pereira	<i>A Construção social da identidade da Sociologia como disciplina escolar: que Sociologia é essa?</i>	Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
22	2014	Ana Carolina Bordini Brabo Caridá	<i>Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente.</i>	Dissertação de mestrado em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina.
23	2015	Laura de Almeida Braga Rossi	<i>A presença da Sociologia no Ensino Médio: letramento cívico e democracia.</i>	Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
24	2016	Bruna Lucila de Gois dos Anjos	<i>Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares.</i>	Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
25	2017	Ana Francisca Marques Nunes Rosa	<i>A relação de alunos do Ensino Médio com os saberes sociológicos: o caso do colégio de Aplicação da UFRJ</i>	Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
26	2017	Vanice da Silva Pereira dos Santos	<i>A construção do currículo mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro</i>	Dissertação de mestrado em Educação.

				Universidade Federal do Rio de Janeiro.
27	2017	Julia Polessa Maçaira	<i>O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França:</i> recontextualização pedagógica nos livros didáticos	Tese de Doutorado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Fonte:** Autoria própria.



## **SOCIOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões de uma discente da 1ª turma do PROFSOCIO UNESP Marília**

---

**Ana Beatriz Maia Neves<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho é um recorte da minha dissertação apresentada para obtenção do título de Mestra em Sociologia em Rede Nacional. Neste texto exponho algumas reflexões desenvolvidas como discente da primeira turma do PROFSOCIO UNESP Marília, ressaltando a importância de tal programa para a formação continuada de professoras de Sociologia e sua contribuição para o desenvolvimento de atuais e futuras pesquisas voltadas à Sociologia do Ensino de Sociologia na educação básica. Para o desenvolvimento destas reflexões, lanço mão de discussões acerca da relação entre juventude e escola e identidade juvenil.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia; Sociologia do Ensino de Sociologia; PROFSOCIO.

---

<sup>1</sup> Mestra em Sociologia em Rede Nacional pelo PROFSOCIO UNESP Marília. Professora na SEEDUC RJ. E-mail: [maianeves@yahoo.com.br](mailto:maianeves@yahoo.com.br).

## **Sociology of Sociology Teaching in Basic Education: Reflections of a student of the 1st class of PROFSOCIO UNESP Marília**

### **Abstract**

The present work<sup>2</sup> is an example of my dissertation presented to obtain the title of Master in Sociology in National Network. In this text I present some reflections developed as a student of the first class of PROFSOCIO UNESP Marília, emphasizing the importance of this program for the continued training of sociology teachers and its contribution to the development of current and future research focused on sociology of sociology teaching in basic education. For the development of these reflections, I make use of discussions about the relationship and youth and school and youth identity.

**Keywords:** Sociology Teaching; Sociology of Sociology Teaching; PROFSOCIO.

### **INTRODUÇÃO**

Florestan Fernandes, no *Simpósio de Problemas Educacionais* realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro do ano de 1959, afirmou que o problema central colocado às cientistas sociais que atuam no campo da educação incide em encontrar meios para ajustar a capacidade de intervenção aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna. Dessa forma, para o autor, o grande dilema da educação brasileira é que ela está atrelada a um modelo educacional colonial e que seria necessário romper com esse sistema servil para haver avanço na área. Sendo assim, o autor defende a introdução da ciência numa perspectiva educacional: desde a escola deve-se aprender a fazer ciência. Em outro trabalho, Florestan Fernandes (1954) assegurou que a cientista precisa tomar consciência da utilidade social e do destino prático reservado às suas descobertas; dessa forma, sobre a presença da Sociologia na educação básica, afirma:

---

<sup>2</sup> Este trabalho emprega o feminino para referir-se a pessoas de diferentes gêneros.

[...] o ensino da sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna (FERNANDES, 1954, p. 89).

Diz ainda que o objetivo do ensino da Sociologia deve ser,

[...] antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas para construir a sua atividade na vida social (FERNANDES, 1954, p. 91).

A delimitação do que seja a finalidade da Sociologia na educação básica apresentada por Florestan Fernandes inspira e é referência para autoras contemporâneas que atuam na área, inclusive eu mesma. Em minha monografia<sup>3</sup> apresentada ao fim do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação básica, modalidade Ensino de Sociologia – CESPEB UFRJ - apresentei uma análise de como foi/foram criada(s) a(s) identidade(s) da disciplina a partir da percepção de professoras que atuavam na rede estadual do Rio de Janeiro. Na ocasião, propus uma tipologia com cinco perfis de professoras de Sociologia: 1) professora descomprometida; 2) professora revolucionária; 3) professora erudita; 4) professora cidadania; 5) professora desnaturalizador/a.

Ao contrastar estes tipos ideais com as falas de professoras e professores entrevistadas (os) constatei que alguns *tipos* confirmam-se na realidade observada, outros não, mas, na maioria das vezes, se fundem apresentando características de todos e/ou quase todos (NEVES, 2015, p. 89).

Vale ressaltar que o quinto perfil, ou seja, a professora desnaturalizadora, é o que mais se aproxima da minha prática docente e o que entendo ser o objetivo do ensino da Sociologia na Educação básica, pois acredito que as discussões, teorias, metodologias e recursos didáticos propostos pela disciplina fornecem às

---

<sup>3</sup> A monografia foi apresentada para obtenção do título de especialista do Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação básica – CESPEB UFRJ, modalidade Ensino de Sociologia, que depois ganhou versão publicada em capítulo de livro (HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015).

estudantes do Ensino Médio ferramentas que lhes possibilitem uma compreensão crítica da realidade na qual estão inseridas.

O principal objetivo da professora desnaturalizadora seria levar a estudante a estranhar e problematizar o senso comum. Ao ser constituída dessa forma, a “Sociologia escolar” (BODART, 2019, p. 11) apresenta-se como uma ciência capaz de despertar e/ou estimular na estudante de ensino médio a “imaginação sociológica” (MILLS, 1969, p. 22), ou seja, a possibilidade de obter uma perspectiva compreensiva do mundo em que vive, ampliando o seu horizonte intelectual. Dessa maneira, a disciplina contribui para que estudantes consigam perceber o espaço escolar como um espaço da ciência e, assim, sejam capazes de questionar as explicações tradicionais e dogmáticas do mundo, tidas como absolutas e inquestionáveis, assim como de amortecer os efeitos sedativos do discurso midiático sobre a realidade social. Nas palavras de Wright Mills, a “imaginação sociológica é uma qualidade que parece prometer mais dramaticamente um entendimento das realidades íntimas de nós mesmos, em ligação com realidades sociais amplas” (MILLS, 1969, p. 22).

Cabe ressaltar que o despertar e/ou o desenvolvimento da imaginação sociológica contempla o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996 quanto ao objetivo do ensino médio, explícito em seu artigo 35, que é justamente:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 1996).

Dessa forma, partilho da posição de Sarandy (2007) quando afirma que “todos estes elementos são necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação” (SARANDY, 2007, p. 163).

Já para o profissional da Sociologia, a obrigatoriedade do ensino da disciplina representa uma grande conquista no que diz respeito à abertura de mercado de trabalho e de legitimidade frente a outras disciplinas escolares. Contudo, o futuro próximo que se desenha para o Brasil, para a educação e para o ensino de Sociologia são rascunhos mal traçados de tempos passados, pois, decorridos mais de dez anos desde a aprovação da Lei Nº. 11.684 de 2008, que tornava obrigatório o seu ensino (e também o de Filosofia) nas três séries do Ensino Médio, a efetivação, a legitimação e a permanência da disciplina estão longe de ser uma realidade, haja vista a recente aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que discutiremos adiante.

## 1 **UMA BREVE CONTRIBUIÇÃO PARA A SOCIOLOGIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Antes de discorrer sobre as reformas mais recentes, dentre as quais se destaca a Reforma do Ensino Médio, há de se fazer uma breve cronologia dos marcos que as antecederam. O levantamento a seguir foi preparado por estudantes da terceira série do Ensino Médio do Colégio Pedro II e publicado na Revista *Perspectiva Sociológica*,<sup>4</sup> do Departamento de Sociologia do mesmo colégio:

- 1998: Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996;
- 2002: Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio;
- 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM;
- 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas;
- 2009: Novo ENEM;
- 2010: Ensino Médio Inovador;
- 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio;
- 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE;

<sup>4</sup> Revista *Perspectiva Sociológica*, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 81-96

- 2013: Projeto de Lei (PL6840/2013);
- 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados...”.

Entrando em vigor em 2017, apenas um ano após a conclusão dos debates a respeito da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Reforma do Ensino Médio se baseia no Projeto de Lei de Conversão 34/2016, oriundo da Medida Provisória (MP) 746/2016, de 22 de setembro de 2016, de autoria do presidente Michel Temer, que assumiu a presidência da República após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Ou seja, a MP da Reforma do Ensino Médio foi assinada menos de um mês após o afastamento da presidenta eleita. Tal reforma apresenta-se como um conjunto de diretrizes com vistas à alteração da atual estrutura do Ensino Médio. Sancionada em fevereiro de 2017, a MP foi criada em setembro do ano anterior com a Medida Provisória Nº. 746, alterando a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Por ter sido apresentada como medida provisória, a reforma surge com força de lei. Um primeiro problema aqui se apresenta, pois tal medida não foi discutida pela sociedade. Os principais pontos da Reforma ou “Novo Ensino Médio”, como foi chamado pelo Governo Federal, são: 1) Aumento da carga horária; 2) Flexibilização do currículo, que leva as/os estudantes a terem que direcionar seus estudos a partir de “itinerários normativos” de cinco diferentes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e a Formação Técnica e Profissional); 3) Ênfase na preparação para o mercado de trabalho; 4) No currículo, mantém-se apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias, deixando todas as outras como “estudos e práticas”, sendo sua oferta



definida pela BNCC; 5) No caso do itinerário de formação profissional, abre-se a possibilidade para que profissionais com “notório saber” ministrem os conteúdos.

Já a BNCC do Ensino Médio foi enviada para análise do Conselho Nacional de Educação – CNE e, na sequência, submetida à discussão em audiências públicas *on line* num único dia (02/08/2018), chamado pelo governo de Michel Temer de “Dia D”. Sancionado em agosto de 2018, o documento ratifica que somente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa seriam obrigatórias nas três séries do Ensino Médio e que as demais apareceriam de forma “interdisciplinar”, organizadas por “competências” e “habilidades” e divididas em três áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e suas tecnologias. Diferente do que era previsto, o documento não detalha o que deverá ser ensinado nos itinerários formativos antevistos na reforma do Ensino Médio. Além da falta de ampla e aprofundada discussão, tanto da Reforma do Ensino Médio quanto da BNCC, há outras questões que merecem reflexão:

Para Celso Ferretti, pesquisador aposentado da Fundação Carlos Chagas e ex-professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a organização por competências e a ênfase em Português e Matemática apontam claramente o direcionamento pautado pelos interesses do setor empresarial para a educação: uma formação voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Para Ferretti, a implementação da BNCC deve significar um empobrecimento da educação ofertada aos estudantes do ensino médio<sup>5</sup>.

Todavia, a despeito da conjuntura desfavorável para os rumos da educação brasileira, de maneira geral, e para o ensino de Sociologia, de maneira específica, no início de 2018 houve a concretização do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO e a formação das primeiras turmas, distribuídas em oito das nove instituições associadas<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Citado em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/tag/base-nacional-curricular-comum>. Acessado em 28 de janeiro de 2019.

<sup>6</sup> Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); Universidade Estadual de Londrina (UEL); \*Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – campus Marília; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Campina Grande; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – campus Sumé; Universidade Federal do

## 2 O MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL E O SUBCAMPO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) tem como objetivo criar um espaço de formação continuada para professoras de Sociologia que atuam na educação básica e àquelas pessoas que desejem atuar nesta área, inseridas em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca de Ciências Sociais e Educação.

O PROFSOCIO é um mestrado profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Consiste em um curso presencial, com oferta simultânea nacional, no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), fornecendo às concluintes o título de Mestra em Sociologia.

A área de concentração do programa “Ensino de Sociologia” destaca a necessidade da compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir das ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Dessa forma, o programa propõe o desenvolvimento de pesquisas sobre e para a docência da disciplina no Ensino Médio, uma reflexão detalhada acerca das atrizes sociais envolvidas neste campo, além de questões específicas relacionadas às estudantes da educação básica. Nota-se um esforço das coordenações locais do programa em investir na produção acadêmica por parte das discentes do curso, na construção de materiais didáticos e em propostas pedagógicas por quem está na ponta no processo, ou seja, professoras que

---

Ceará (UFC); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). \*Não ofertou turmas para 2018.

lecionam Sociologia na educação básica. Pode-se supor que a sistematização dessa produção e sua conseqüente socialização venham a contribuir para o fortalecimento do subcampo “Sociologia Escolar”.

## 1.1 **Caminhos percorridos – relato de uma discente do PROFSOCIO**

### **UNESP Marília**

“É esse!”. Foi a primeira coisa que passou pela minha cabeça quando li, em meados de janeiro de 2018, o edital de seleção para a formação da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO. Ao tomar conhecimento da área de concentração do curso, vislumbrei a possibilidade de unir meu antigo desejo - e necessidade - de pesquisar de maneira mais aprofundada questões relativas ao ensino de Sociologia na educação básica à minha prática profissional. Sentia a necessidade de fazer as duas discussões concomitantemente e com enfoque na prática docente, como é o caso dos programas de mestrado profissional.

A solenidade de abertura da 1ª turma do PROFSOCIO UNESP Marília contou com a presença e a palavra da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, coordenadora do polo; do Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega, diretor da Unidade; e do Prof. Dr. Marcos Tadeu Del Roio, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - PPGCS da Faculdade de Filosofia e Ciências. Na ocasião, foi ministrada a palestra “ProfSocio e a Formação de Professores: compromisso político e acadêmico”, ministrada pela Professora Sueli. No dia seguinte, tivemos o nosso primeiro de muitos sábados de aula.

No primeiro semestre de 2018, as manhãs de sábado eram reservadas à disciplina Metodologia de Pesquisa, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Maria Valéria Barbosa, que nos propôs discutir o processo de organização da pesquisa, bem como de nossos respectivos projetos e suas etapas de elaboração. Muitas vezes submetemos os nossos objetos à discussão coletiva, o que foi enriquecedor, afinal,

a maioria de nós era composta por professoras e professores que já atuam na educação básica e que, por isso, têm muitas reflexões em comum e outras tantas experiências específicas. A Prof<sup>a</sup>. Valéria também contribuiu ao nos fazer debruçar sobre a elaboração de nossos respectivos projetos de dissertação, de intervenção didática ou de materiais didáticos ou instrucionais. Foi nessa disciplina que, pela primeira vez, ouvi falar sobre as epistemologias do sul<sup>7</sup> como possibilidade de análise teórica e científica a partir de grupos históricos, social e culturalmente dominados.

Já em Teorias e práticas do teatro e a sala de aula: recursos e possibilidades, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Ana Paula Cordeiro, fomos apresentadas à concepção de arte teatral por meio de jogos teatrais, inspirados no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, além de exercícios de movimento e de processo lúdico. As tardes de sábado se revelaram uma valiosa experiência teórica, como também de expressão corporal, que me fizeram compreender o teatro como importante recurso pedagógico voltado a uma formação que extrapola a fragmentação do conhecimento e que fornece condições para o trabalho de temas relevantes da Sociologia. Por meio da indissociabilidade entre teorias, das quais nos aproximamos de Ernest Ficher (FICHER, 1971), que propunha a discussão da arte como conhecimento, elaborei em conjunto com a colega de turma Danielle Marreira Dantas e da professora da rede municipal do Rio de Janeiro, Patricia G. Oliveira Rodrigues, um trabalho de análise do filme Como faz para lavar, de Charles Pereira e Hiago de Freitas, aliando-o à discussão sobre o direito à identidade racial e o combate ao racismo<sup>8</sup>. Tal texto foi submetido à seleção de

---

<sup>7</sup>“A expressão *Epistemologias do Sul* é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmação, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal”. Fonte: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100012](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100012). Acesso em 20 out. 2019.

<sup>8</sup> 6º ENSOC - Encontro Estadual de Ensino de Sociologia - Formação em direitos humanos e cidadania com recorte étnico-racial por meio do filme Como Faz Para Lavar (sinteseeventos.com.br) – Acesso em 23 nov. 2020.

trabalhos e, depois de aprovado, foi apresentado no 6º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia - ENSOC, realizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes - LABES em setembro de 2018, na UFRJ.

Para fechar o primeiro semestre de aulas, em julho de 2018, tivemos a experiência de passar quatro dias inteiros imersas na UNESP Marília para termos acesso à disciplina Teoria das Ciências Sociais I, ministrada pelo Prof. Fabio Ocada. A disciplina procurou apresentar conexões entre indivíduo e sociedade sob diferentes modelos analíticos da Sociologia contemporânea, os processos de socialização e a gênese do sujeito social de acordo com diferentes abordagens teóricas, além de apresentar perspectivas, indicadores e múltiplas formas de (re)produção de desigualdades sociais. Neste sentido, discutimos autores clássicos como Karl Marx e Max Weber, além de Wright Mills, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu e representantes do pensamento social brasileiro, como Florestan Fernandes, Otavio Ianni, José de Souza Martins, dentre outros. Mesmo com uma dinâmica pesada de discussão teórica e reflexões acerca da realidade política, econômica e educacional do Brasil, a disciplina contribuiu significativamente para a construção do meu arcabouço teórico.

O segundo semestre de 2018 obedeceu a uma dinâmica similar ao período anterior. Tivemos contato com duas disciplinas aos sábados, alternando entre Metodologia de Ensino e Teoria das Ciências Sociais II, além da disciplina Sociologia da Educação, concentrada em quatro dias do mês de dezembro.

Em Metodologia de Ensino, a Prof<sup>ª</sup>. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça tinha por objetivo nos subsidiar teoricamente em nossas respectivas práticas docentes, tanto na dimensão sociológica quanto na pedagógica. Sendo assim, começamos por discutir a trajetória e os desafios da Sociologia, fazendo um retrospecto histórico da disciplina na educação básica, levando-se em consideração as diferentes concepções e disputas. Tivemos acesso também às discussões sobre currículo e materiais didáticos, além dos documentos que normatizam a educação brasileira, como as Orientações Curriculares Nacionais – OCNs, a Base Nacional

Comum Curricular – BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Por fim, fizemos uma interessante discussão sobre aprender a ensinar Sociologia e as diferentes tendências pedagógicas e práticas educativas. Como produto das discussões, a professora Sueli nos propôs dois trabalhos que demandaram tempo para leitura, reflexão e sistematização. Apesar de ter ficado contrariada com a demanda que, a princípio, julgava exagerada, a realização dos trabalhos - que consistiam na análise de livros didáticos e na elaboração de uma sequência didática que muito contribuiu para minha formação e reflexão sobre a prática docente. Cabe ressaltar que o trabalho no qual analisamos a abordagem da temática “gênero e direitos das mulheres” em dois livros aprovados pelo PNLD Sociologia, escrito em parceria com a colega Juliana Miranda Zasciurinski, foi enviado, aprovado e apresentado no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica - ENESEB, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em julho de 2019<sup>9</sup>. Já sobre o segundo trabalho, aproveitei parte dele para escrever um artigo que foi aprovado e publicado na Revista Perspectiva Sociológica do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, sob o título Os sambas-enredo da Mangueira e da Vila Isabel 2019 como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia do ensino médio<sup>10</sup>. Outra versão deste mesmo trabalho foi apresentada no I Seminário Ciências Sociais e Educação, realizado em maio, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

Ambos os trabalhos também contêm reflexões que fiz a partir da leitura dos textos indicados pelo Prof. Marcelo Totti na disciplina Sociologia da Educação. A partir da leitura de parte das obras de Florestan Fernandes, Gaudêncio Frigotto, Nadir Zago, Michael Apple, José Clovis Azevedo, além da análise sobre O Manifesto dos Pioneiros da Educação, a disciplina propôs o estudo da educação como objeto de pesquisa da Sociologia nas teorias clássicas e contemporâneas.

---

<sup>9</sup> Anais ainda não disponíveis.

<sup>10</sup> Os sambas-enredo da mangueira e da vila isabel 2019 como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia do ensino médio - Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia (cp2.g12.br). Acesso em 23 nov. 2020.

Pretendeu, ainda, garantir o desenvolvimento de instrumentos teórico-metodológicos para que professoras compreendessem o espaço da sala de aula e as dinâmicas das escolas e para propiciar a atualização dos debates a respeito dos temas emergentes nas pesquisas sobre escola e sistemas de ensino.

O mesmo aconteceu com as leituras e reflexões sobre cultura, identidade e juventude sob a perspectiva dos estudos culturais, que teve como maior referência o sociólogo jamaicano Stuart Hall, além de outras referências da Antropologia, atividades realizadas por meio da disciplina Teoria das Ciências Sociais II. A disciplina teve por objetivo nos fornecer elementos para a inclusão de conteúdos e pontos de vista antropológicos nas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Tanto a Prof<sup>ª</sup>. Lidia Possas, quanto o Prof. Daniel Lopes nos proporcionaram importante debate sobre aquelas e tantas outras questões bastante pertinentes, como a perspectiva decolonial<sup>11</sup> da análise do conceito de gênero, que acabei por adotar em minha dissertação.

Em Teoria das Ciências Sociais III, ministrada pelo Prof. Jefferson Rodrigues Barbosa, em julho de 2019, nos dedicamos aos estudos voltados à compreensão da dimensão dos fenômenos políticos na sociedade brasileira contemporânea, com ênfase na dialética dos conflitos entre Estado e sociedade, nas práticas políticas em sua dimensão histórica e nas ações organizadas no âmbito da sociedade civil, no sentido da ampliação e transformação no campo da democracia e da conquista de direitos de cidadania.

Cabe ressaltar, por fim, as contribuições da disciplina Cinema, audiovisual, práticas e projetos, ministrada pela Professora Eliany Salvatierra Machado, do Programa de Pós-Graduação em Cinema – PPGCine do Instituto de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense – UFF. A proposta da disciplina é

---

<sup>11</sup> O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica em que algumas autoras defendem a possibilidade de suscitar reflexões e paradigmas a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. No bojo dessa perspectiva, surge a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

analisar o papel do cinema na educação e levantar questões como: o que pode o cinema fazer pela educação? O cinema tem um papel no processo educativo? A proposta é, a partir das teorias já sistematizadas pelo campo do cinema, refletir sobre qual cinema estamos propondo para a educação. Com relação ao campo da educação, o objetivo é identificar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, quais são as orientações para as escolas no que diz respeito à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, observando as indicações com relação ao ensino de Arte, as quais pretendi articular com o Ensino de Sociologia. A disciplina analisou, também, projetos que atuam no campo emergente denominado Cinema e Educação<sup>12</sup> e pretendeu identificar seus pressupostos, objetivos e procedimentos.

Vale ainda mencionar o meu ingresso, em abril de 2019, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID UFRJ, na modalidade Professora Supervisora. Em alguns meses de atividade, participei de reuniões semanais com as estagiárias e com a coordenação do programa. Participei também do Seminário de Abertura realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS UFRJ, em abril, e da 10ª Semana de Integração Acadêmica – SIAC UFRJ, em outubro de 2019, na qual foram apresentados trabalhos (no formato *e-posters*) pelas *pidibianas*, sob minha orientação e supervisão.

Por fim, cabe citar minha participação nas oficinas e nas reuniões preparatórias para a I Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, promovida pela unidade regional do Rio de Janeiro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS - e na própria Olimpíada, ocasião em que orientei uma equipe de oito estudantes do C.E. Antonio Prado Junior, que obteve a segunda colocação num total de 26 escolas participantes. Tanto a menção ao PIBID

---

<sup>12</sup> Um exemplo da relevância desta discussão é a Lei Nº. 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescenta o § 8 ao artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o qual estabelece que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular obrigatório complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2014).



Sociologia UFRJ quanto a realização da Olimpíada devem-se à relevância dessas atividades para o campo no qual estamos todas inseridas.

## 1.2 **Ensino de Sociologia: um campo de estudo?**

Handfas e Maçaira (2014) oferecem elementos importantes para a compreensão do “Estado da Arte” da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Segundo as autoras, essa produção cresceu a partir do momento em que se intensificaram os debates sobre o retorno da disciplina aos currículos escolares, no início da década de 2000. Além disso, as autoras questionam a própria condição do ensino de Sociologia na educação básica como objeto de estudo e sugerem que sejam desenvolvidas pesquisas que identifiquei como sendo uma proposta de incentivo à realização de estudos voltados à “Sociologia do Ensino de Sociologia na educação básica”. Tais pesquisas contribuiriam nas reflexões sobre aprender a ensinar Sociologia na educação básica.

Bodart e Cigales (2017) buscaram atualizar o “Estado da Arte” sobre o Ensino de Sociologia na Pós-graduação brasileira ao realizarem um levantamento no “Banco de Teses Capes” e em “repositórios” e “base de teses e dissertações” de diversas Instituições Superiores de Ensino, através das palavras-chave “Ensino de Sociologia”, “Sociologia no Ensino” e “Sociologia na Escola”. Segundo os autores, dentre os resultados obtidos, destacam que houve crescimento ininterrupto de dissertações e teses sobre a temática após o ano de 2008 e que tais produções ainda permanecem centralizadas nas Regiões Sul e Sudeste. Outro dado fornecido pelo levantamento é de que houve ampliação de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, o que equilibra a produção da temática, antes com hegemonia nos Programas de Pós-graduação em Educação. Por fim, destacam que temáticas como formação de professores e livro didático, começam a surgir nos trabalhos mais recentes.

Acredito que no corrente ano, quando completou-se o ciclo da primeira turma do PROFSOCIO, seja necessário fazer novo levantamento. Fui testemunha da diversidade de temas, propostas de intervenção e abordagens teóricas durante o Seminário Nacional ProfSocio, realizado totalmente on line nos dias 4 e 5 de novembro de 2020, no qual participei como ouvinte e como autora de trabalho. O evento<sup>13</sup> teve como objetivo fomentar um espaço para o compartilhamento das produções discentes do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. Em sua primeira edição, contou com Grupos de Trabalho onde foram apresentadas diversas pesquisas desenvolvidas ao longo de seus dois anos de existência.

Sobre os pressupostos metodológicos para o ensino de Sociologia na educação básica, as Orientações Curriculares Nacionais – OCN (Brasil, 2006) apontam que:

[...] pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos, temas e teorias* (BRASIL, 2006, p. 117).

[...] o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade em que se vive. A ideia de *recorte* aqui não significa “colcha de retalhos” nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há *costura e composição*, viabilizadas pela intervenção do professor com o auxílio das teorias e dos conceitos (BRASIL, 2006, p. 121).

De acordo com o mesmo documento, a vantagem de adotar a abordagem por temas é evitar que estudantes vejam a disciplina como algo que lhes é alheio, abstrato, árido, ou apenas como mais uma disciplina no currículo, sem compreender, de fato, sua função. Já a desvantagem, segundo o documento, é a imposição à professora de uma grande capacidade analítica e um amplo conhecimento da realidade, para não se correr o risco de cair na banalização em um senso comum melhorado. “Não se pode reduzir essa abordagem a coletar informações em jornais e revistas sobre esta ou aquela temática, pois é necessário

---

<sup>13</sup> I Seminário Nacional ProfSocio (even3.com.br) – Acesso em: 23 nov. 2020.

fundamentar o debate em bases teóricas e construir um discurso sobre os temas com bases conceituais rigorosas” (BRASIL, 2006, p. 121).

Dessa forma, analisar sociologicamente o ensino de Sociologia na educação básica torna-se cada mais relevante, inclusive pela onda de aprovação, em diversas casas legislativas municipais, estaduais e no Congresso Nacional, de projetos ligados ao Programa Escola Sem Partido – PESP, que esquentaram a disputa histórica do espaço escolar como um campo político-ideológico. Percebe-se que tais projetos emergem como demonstração de força dos setores conservadores da sociedade no atual momento histórico, apresentando-se nos seguintes termos:

[...] é um conjunto de medidas previstas num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos<sup>14</sup>.

Visando tal objetivo, o programa - fruto de um movimento político que age contra a educação, pois vê a escola, contraditoriamente, como espaço de educação moral, pervertendo o sentido desta instituição - define uma série de diretrizes sobre o papel da professora em sala de aula. Entre as muitas questões problemáticas contidas nos projetos ligados ao PESP está a suposição de que estudantes da educação básica são desprovidas de capacidade de reflexão e discernimento sobre a realidade social e, por isso, seriam alvo facilmente manipulável por docentes “esquerdistas”. Entretanto, a passividade juvenil pressuposta pelo PESP foi explícita e amplamente contestada nas entrevistas realizadas durante a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ, coletivo de pesquisa<sup>15</sup> ao qual estive vinculada durante os anos de 2014 a 2016. Tal grupo desenvolvia pesquisa-ação<sup>16</sup>, num colégio da rede pública estadual, situado na zona norte da

---

<sup>14</sup> <https://www.programaescolasempartido.org/faq> . Acesso em: 1 set. 2018.

<sup>15</sup> Coordenado pela professora Miriam Leite, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa *Infância, Juventude e Educação*.

<sup>16</sup> Etapa empírica do projeto *Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem mais jovem: desconstruções*, denominada *O grêmio e outros espaços-tempos de diálogo político na escola: possibilidades contemporâneas*, e desenvolvida com apoio financeiro da FAPERJ (Edital 36/2014 – Melhoria das Escolas

cidade do Rio de Janeiro, acompanhando estudantes e a comunidade escolar na reestruturação do grêmio estudantil, até então desativado. Tinha-se o intuito de investigar a formação e a participação política da juventude no âmbito da escola. Contudo, no decorrer da pesquisa, o grupo se deparou com o movimento de ocupação de escolas no Rio de Janeiro e decidiu-se incluir o movimento como objeto de nossa análise. Dessa forma, visitamos colégios ocupados espalhados por diferentes regiões do Grande Rio para conversar com as/os ocupantes. Os trechos das entrevistas a seguir, citados no artigo de Leite, Neves e Santos (2018), membros do referido coletivo de pesquisa, confrontam aquela suposição do Programa Escola Sem Partido:

Acho que isso é até uma ofensa para os alunos, porque você querer dizer que não pode falar de um certo assunto em um colégio é você querer dizer que o aluno não tem a capacidade de pensar sozinho... Tipo... O professor tá ali só para me dar uma base... Pô, cara! Você não tem a capacidade de pensar sozinho? [...] A gente tá vivendo uma ocupação! Eu tenho a capacidade de desenvolver projetos, posições políticas, mesmo sendo novo, entendeu? (Estudante, 16 anos; Niterói *apud* LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 293).

Na verdade, essa lei não é pra proteger aluno de... de ser doutrinado não. É pra proteger o aluno de ser consciente. Quer alienar mesmo. Querem eliminar todas as formas que a gente teria pra abrir a nossa mente, pra conhecer algo novo. (Estudante, 18 anos; zona norte, Rio de Janeiro *apud* LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 296).

Os relatos dessas estudantes que participaram do movimento de ocupação de escolas no Rio de Janeiro, em 2016, mostram que muitas tomam a identidade juvenil como uma forma de resistência. Neste sentido, a reflexão proposta por Castells (1999) é apropriada ao afirmar que a “identidade de resistência” é criada por atrizes sociais que se encontram em desvantagens e estigmatizados pela lógica de dominação, criando barreiras para a sua sobrevivência com base em princípios diferentes que norteiam as instituições sociais. Neste sentido,

---

Públicas). Ambos os projetos foram submetidos e aprovados pela CONEP-Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, e os participantes nos colégios pesquisados e/ou seus responsáveis, quando foi o caso, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que apresentamos, também aprovado pela CONEP (parecer n. 624.354, de 10/4/2014 e n. 993.195, de 19/3/2015, respectivamente).

entendemos que estudantes usam a identidade juvenil como elemento de luta contra a opressão e a hostilidade que a escola e, no caso, o movimento do PESP, querem impor.

Dessa forma, Leite, Neves e Santos (2018), afirmam que, para além dos fragmentos reproduzidos acima, o conjunto das falas registradas nas entrevistas é conclusivo: “o Programa Escola Sem Partido é mesmo ‘uma ofensa para os alunos’, que, quando não se encontram limitados pelas estruturas escolares tradicionais, são capazes até mesmo de reinventar a própria escola” (LEITE; NEVES; SANTOS, 2018, p. 295). Tal constatação se aproxima das conclusões a que chega Dayrell (2007). O autor parte da reflexão sobre a condição juvenil atual, sua cultura, as demandas das jovens e suas próprias necessidades para discutir as relações entre juventude e escola. Dayrell busca problematizar o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial das jovens das camadas populares. Afirma ele:

[...] a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Dayrell procura compreender as “práticas e símbolos da juventude como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Assim, Dayrell, da mesma forma que Leite, Neves e Santos, propõe uma mudança do eixo da reflexão, “passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca” (DAYRELL, 2007, p. 1107). O autor nos leva a questionar em que medida a escola “faz” a juventude, uma vez que é imprescindível levar em

consideração os conflitos e as contradições experimentadas pelas pessoas jovens, ao se constituir como estudante num dia a dia escolar que não leva em conta a sua condição juvenil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as pesquisas voltadas para uma Sociologia do Ensino de Sociologia na educação básica possuem importante papel, uma vez que para a ciência e a disciplina escolar, a crítica pode ser compreendida não apenas como o atributo de um método, teoria ou “escola” de pensamento, mas sim como uma questão de postura.

Dessa forma cabe ressaltar que minha atuação como docente que leciona Sociologia na educação básica e, também, como pesquisadora na área de Ensino de Sociologia leva em conta a atual conjuntura de disputa político-ideológica no Brasil e, por isso, posiciono-me de maneira diametralmente oposta à onda reacionária e conservadora que assola o país. Coloco-me cada vez mais academicamente e politicamente engajada na defesa do ensino público, que atende, majoritariamente, estudantes oriundas de camadas populares que sofrem diariamente as consequências de uma sociedade dividida em classes sociais, com resquícios patriarcais e machistas, que relegam aos pobres, de maneira geral, e às mulheres, de maneira mais contundente, papéis de subalternidade, expondo-as a situações de violência, tanto simbólica (BOURDIEU, 1998), quanto física.

Este fazer científico “engajado” e preocupado em resistir às políticas de um Estado reacionário e autoritário que se instaurou recentemente no Brasil se alinha ao que Cunha e Totti mostraram quando analisaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Novo*, afinal, tal documento propunha um método científico que se distanciava da “tradição intelectual especulativa, ensaística, genérica e abstrata, selando o início de uma nova era nas relações entre o discurso oriundo das ciências sociais e o trabalho pedagógico” e sugerindo que as

práticas educativas escolares fossem desenvolvidas por mediação do conhecimento objetivo da realidade social, no interior de um “quadro analítico construído por novos recursos científicos”. (CUNHA; TOTTI, 2004, p. 258).

Por fim, vale lembrar que a BNCC, com a conseqüente reforma do Ensino Médio, embora prevista desde a aprovação da LDB, em 1996, foi imposta por um governo sem legitimidade eleitoral, produto de um “golpe” levado a cabo por setores tradicionais da política, ligados ao empresariado. Neste contexto, a defesa do ensino da Sociologia na educação básica se apresenta como uma ferramenta de enfrentamento às atuais políticas educacionais que, ao meu ver, fazem parte do projeto de “Estado mínimo”, que torna serviços públicos em máquinas de lucros para grandes empresas e, neste sentido, o PROFSOCIO, como um programa de pós-graduação em rede nacional, pode ser considerado como um aliado importante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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*. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez., 2017. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br](http://www.periodicos.ufc.br). Acesso em: novembro de 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p.39-64.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96*, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília, 2006.

CASTELLS, M. *A construção da identidade*. In: *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Marcus Vinícius da; TOTTI, Marcelo Augusto. *Do “Manifesto dos Pioneiros” à “Sociologia Educacional”*: ciência social e democracia na educação brasileira. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, jul/ set. 1959.

FERNANDES, Florestan. O Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954. São Paulo: *Anais da SBS*, 1955.

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

LEITE, Miriam Soares; NEVES, Ana Beatriz Maia; SANTOS, Luiz Guilherme Oliveira. O movimento de ocupação de escolas, o Projeto de Lei Escola Sem Partido e o ensino de sociologia: desconstruções. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Saberes e práticas do ensino de sociologia*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

NEVES, Ana Beatriz Maia. *Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai?*. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: E. Unijuí, 2007.

**Recebido em:** 14 out. 2020.

**Aceito em:** 07 dez. 2020.

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

NEVES, Ana Beatriz Maia. Sociologia do Ensino de Sociologia na Educação Básica: reflexões de uma discente da 1ª turma do PROFSOCIO UNESP Marília - *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *CABECS*, v.4, n. 2, p.58-79, 2020.





## CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: um estudo sobre livros didáticos e ENEM

Thiago Ingrassia Pereira<sup>1</sup>  
Carine Marcon<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo é um recorte atualizado de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Sociais e propõe uma análise sobre os conteúdos presentes nos livros didáticos de Sociologia indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 e sua presença na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016. Dentre as 45 questões da prova citada, foram selecionadas dezessete, por se situarem na área de Ciências Sociais. A partir desta seleção realizou-se a investigação dos conteúdos dos seis livros didáticos em circulação no PNLD 2015. As análises consideraram o aporte teórico do campo da educação e do ensino de Sociologia. Os resultados sugerem a presença de conteúdos de Sociologia no ENEM 2016, configurando 37,8% dos conteúdos do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias, assim como a importância do PNLD como política pública para a qualidade da Educação Básica brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Exame Nacional do Ensino Médio. Livros didáticos.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Educação (Universidade de Lisboa). Professor da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim. *E-mail:* [thiago.ingrassia@gmail.com](mailto:thiago.ingrassia@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim/RS. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisas e Intervenções Sociedade, Educação e Desigualdades (SOCIEDUDES/UFFS/CNPq) *E-mail:* [carii.marcon@gmail.com](mailto:carii.marcon@gmail.com).

## **SOCIOLOGY CONTENT IN HIGH SCHOOL: a study on didactic books and ENEM**

### **Abstract**

This article is an updated excerpt from the Course Completion Course in Social Sciences Degree and proposes an analysis of the contents present in the Sociology didactic books indicated by the National Textbook Program (PNLD) 2015 and their presence in the Humanities and its Technologies of the National High School Exam (ENEM) of 2016. Among the 45 questions of the aforementioned test, seventeen were selected, for being in the area of Social Sciences. Based on this selection, the content of the six didactic books in circulation at PNLD 2015 was investigated. The analyzes considered the theoretical contribution of the field of education and the teaching of Sociology. The results suggest the presence of Sociology content at ENEM 2016, configuring 37.8% of the contents of the Human Sciences and its Technologies section, as well as the importance of PNLD as a public policy for the quality of Brazilian Basic Education.

**Keywords:** Sociology teaching. National High School Exam. Didactic books.

### **INTRODUÇÃO**

Os conteúdos presentes nos currículos de Sociologia no ensino médio acompanham o próprio debate sobre a legalidade e a legitimidade dessa área do conhecimento no âmbito escolar. A trajetória intermitente (MORAES, 2011) da Sociologia na escola brasileira tornou-se um desafio à organização e desenvolvimento de estudos e materiais didáticos, bem como de associações de professores(as).

Contudo, a partir da Lei nº 11.684/2008, conhecida como a “Lei da obrigatoriedade”, abre-se uma nova etapa de expansão de cursos, pesquisas e eventos. Neste contexto, é criada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e abrem-se espaços editoriais com enfoque nas pesquisas e práticas de Sociologia escolar.

A realização de balanços (OLIVEIRA, 2015; MEUCCI, 2015) é típica do campo (ou subcampo) de pesquisas e práticas acerca do ensino de Sociologia, inclusive com a realização de pesquisas tipo “estado da arte” (HANDFAS;

MAÇAIRA, 2012; BODART; CIGALES, 2017). Não é objetivo desse artigo a recuperação histórica extensa e pormenorizada do ensino de Sociologia na escola brasileira, ainda que sejam apresentados alguns recortes, mas buscar refletir sobre um dos espaços mais evidentes que contribuíram para a construção da legitimidade da disciplina no Ensino Médio no período entre 2008 e 2016<sup>3</sup>. Trata-se da presença dos conteúdos de Sociologia na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para essa análise, consideram-se os livros didáticos de Sociologia disponibilizados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, tendo em vista a importância e abrangência dessa política pública no ensino médio público do país. A análise do ENEM será da prova de 2016, observando a temporalidade da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus Erechim*, Rio Grande do Sul, finalizado em dezembro de 2017.

Dessa forma, o artigo está organizado em seções que buscam recuperar brevemente o histórico do ensino de Sociologia na escola brasileira, discutir os livros didáticos de Sociologia do PNLD 2015 e examinar questões da prova do ENEM no que concerne às Ciências Humanas e aos conteúdos de Sociologia.

## 1 **SOCIOLOGIA NA ESCOLA: notas para o debate**

O histórico curricular da Sociologia no ensino médio, segundo Carvalho (2015) é fruto de uma luta centenária que começa a ser escrita no ano de 1870, quando o jurista Rui Barbosa propôs a disciplina para as escolas secundárias, cursos de formação de professores/as e para as escolas militares, configurando uma primeira tentativa de introduzir a Sociologia no ensino médio.

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que a presença curricular da Sociologia (representando a área de Ciências Sociais) é tensionada com o processo desencadeado pela Medida Provisória 476/2016 que culmina na Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio.

Após esse período inicial, muitos acontecimentos marcaram o itinerário de entradas e saídas da Sociologia como disciplina na Educação Básica, particularmente na sua etapa final, sendo que, entre 1925 (Lei Rocha Vaz) até 1942 (Reforma Capanema), foi disciplina obrigatória no ensino secundário. A partir de meados da década de 1940 até a Lei 11.684/2008 a Sociologia conviveu com períodos de presença e exclusão do currículo, gerando dificuldades de criação contínua de pesquisas, publicações e materiais didáticos próprios de forma mais perene.

No contexto da chamada redemocratização na década de 1980, a disciplina passou a ter presença em algumas legislações estaduais (caso da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul) e figura na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Segundo Oliveira (2015), o artigo 36 da LDB previa aos/às estudantes do ensino médio os conhecimentos de Sociologia e Filosofia, o que acarretou na criação de disciplinas escolares específicas para ambas as áreas. Assim,

desde o início da década de 2000, em torno de 20 estados oferecem aulas de Sociologia e Filosofia, alguns em caráter optativo e outros em caráter obrigatório. Em 2001, o Congresso aprovou uma Lei proposta que tornava obrigatória a oferta das duas disciplinas. Mas o presidente Fernando Henrique Cardoso a vetou, alegando que faltavam professores e infraestrutura (MATTOS, 2015, p. 211).

Com o veto presidencial ao projeto que previa a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio em 2001, Carvalho (2015) explica que muitas ações de mobilização foram construídas, como abaixo-assinados, moções, e-mails aos/às senadores/as e ao endereço eletrônico da Presidência da República, artigos em jornais, imprensa, pedidos de audiência nos órgãos públicos, estudantes de Ciências Sociais reunidos na Universidade de São Paulo, entre outras ações.

Em 2006 a Sociologia escolar é prevista com o parecer CNE/CEB nº 38/2006, que aprovou a inclusão obrigatória de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio e, mais tarde, em 2008, com a Lei nº 11.684/08, de autoria do senador Ribamar Alves, a Sociologia e Filosofia tornam-se obrigatórias em todas

as séries do ensino médio, fato que aprofundou sua presença curricular observada em alguns estados brasileiros.

É interessante pensarmos o ensino das Ciências Sociais, tendo em vista que a Sociologia escolar é a fusão de um tripé composto pelo ensino de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Constitui-se, então, um desafio teórico, metodológico e didático; tanto para o/a professor/a da escola básica, que leciona a disciplina, quanto para os/as professores/as pesquisadores/as que se propõem a investigar e estudar o ensino, a didática e as reflexões teóricas, imprescindíveis ao campo das Ciências Sociais dentro do currículo escolar, as quais, de 2008 até 2017, tiveram, por respaldo de lei, a garantia da disciplina escolar de Sociologia nos três anos do ensino médio.

Nessa linha, ocorre um incremento nas produções acadêmicas e eventos que se propõem a estudar e analisar a construção da disciplina escolar e o ensino de Sociologia. Eventos como o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) e a criação da ABECS são ilustrativos desse período de disputas curriculares (PEREIRA, 2015).

Nesse contexto, é interessante compreender, por exemplo, a introdução da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), contando com o auxílio, segundo Oliveira (2015, p. 11), de “[...] trabalhos que passam a se dedicar à análise desse material, bem como aos critérios de escolha por parte dos professores e a seu uso em sala de aula”.

A obrigatoriedade e seus reflexos não se limitam apenas à sala de aula, produção acadêmica e formação de professores/as, afinal, a Sociologia passa a fazer parte dos conteúdos cobrados em vestibulares e no próprio Exame Nacional do ensino médio, o ENEM, que atualmente configura a principal forma de ingresso para a Educação Superior.

Logo, é interessante discutir a disciplina de Sociologia e seus desafios teóricos metodológicos, sem desconsiderar a amplitude do alcance da obrigatoriedade da disciplina que fomentou a sua participação em políticas

públicas como o PNL D e o ENEM, atentando para os estudos e análises que ajudam a construir e consolidar a disciplina escolar e também a formação de professores/as pesquisadores/as na área de Ciências Sociais.

## 2 **SOCIOLOGIA NO ENEM**

Desde a LDB de 1996 os conteúdos de Sociologia podem ser encontrados em provas de concursos vestibulares no Brasil. Ao examinar uma das experiências pioneiras de Sociologia no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1997, Guimarães (2004) reflete sobre a luta empreendida para que o conteúdo fosse reconhecido no âmbito da universidade e pelas escolas de ensino médio da região.

Os conteúdos de Sociologia em alguns vestibulares abriram caminho para que a área tivesse espaço assegurado, pós-Lei da obrigatoriedade no ensino médio de 2008, no ENEM, na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Aplicado desde 2009 como mecanismo de seleção para o ingresso na Educação Superior, a Sociologia no ENEM, de acordo com Fraga e Matioli (2015), aparece de quatro formas distintas e simultâneas:

1º) indiretamente, na interface com a redação; 2º) como plano de fundo, contextualizando questões das outras disciplinas de Ciências Humanas; 3º) de maneira interdisciplinar, quando a resolução de uma questão depende da interseção entre a sociologia e, pelo menos mais uma disciplina; 4º) em questões que apresentam um texto de cunho sociológico a ser interpretado, isto é, não há cobrança sobre aluno do que chamamos de conhecimentos prévios da matéria para sua resolução (FRAGA; MATIOLLI, 2015, p. 105)

Conforme apontado por Fraga e Matioli (2014), a Sociologia, em determinados momentos, aparece contextualizada no ENEM, em textos a serem interpretados, e o próprio exame está centrado em competências e habilidades, valorizando a interdisciplinaridade. Assim,

entre os exemplos de conceitos indicados nesse documento, temos burguesia, indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura e mudança social. Já no campo dos temas foram sugeridos violência, globalização, questão racial, etnocentrismo, preconceito, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais e meios de comunicação em massa. E nas teorias, entendidas como “modelos explicativos” aparecem teoria funcionalista, teoria compreensiva, teoria fenomenológica, teoria estruturalista e teoria dialética (FRAGA; MATIOLLI, 2014, p. 198).

Para Fraga e Matioli (2015), o fato de a Sociologia estar presente em vestibulares e no ENEM acaba impondo determinados conteúdos e formas de ensino à Educação Básica, sobretudo ao ensino médio. Contudo, ainda que esse direcionamento possa apresentar situações deletérias à construção da imaginação sociológica (MILLS, 1972), percebe-se a importância para o processo de legitimidade da disciplina no âmbito da escola. Tal percepção é que originou o desejo de aprofundar a análise de conteúdos de Sociologia na prova do ENEM e relacioná-los aos livros didáticos do PNLD.

Compreendemos que a afirmação da disciplina de Sociologia no ensino médio poderia passar pela oferta ampla de livros didáticos (via política pública) e sua relação com a prova do ENEM, tendo em vista o lugar que o exame passava a ter como acesso à Educação Superior e certificação do ensino médio.

## 2.1 **A Sociologia na prova do ENEM em análise**

Na linha da pesquisa desenvolvida por Ferreira e Santos (2016), examinamos a prova do ENEM 2016, buscando compreender quais foram os conteúdos de Sociologia que estiveram presentes nas questões do Caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo utilizado como referência o número 3 (branco).

A primeira etapa da pesquisa, originalmente produzida como TCC do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS *Campus* Erechim, RS, seguiu uma

metodologia que buscou investigar, em cada questão do caderno, conteúdos de Sociologia que contextualizavam ou, de maneira interdisciplinar, apresentavam conhecimento, imaginação ou reflexão sociológica para a resolução da questão.

Essa lógica de análise é baseada nos estudos de Fraga e Matioli (2015), que explicam a presença da Sociologia nas questões da seguinte maneira: a) A Sociologia contextualizando questões das outras disciplinas de Ciências Humanas; b) a Sociologia de maneira interdisciplinar, quando a resolução da questão exige uma interseção entre Sociologia e, pelo menos, mais uma disciplina; c) nas questões que apresentam um texto de cunho sociológico, a ser interpretado pelo/a leitor/a.

Pensar a Sociologia, aplicada a um exame como o ENEM, é partir do pressuposto de que os conteúdos de Ciências Sociais, empregados e cobrados pelo exame, são conteúdos para não sociólogos/as, e que os recortes propostos pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), segundo Sarandy (2013, p. 87):

[...] não devem ser tomados em substituição ao fim de produzir nos alunos do ensino médio a compreensão típica, o modo de raciocínio, a atitude cognitiva própria às Ciências Sociais, sendo estes recortes fundamentais como meios e ferramentas, não fins em si mesmos. Sem dúvida, os conteúdos são fundamentais num projeto de ensino. No entanto, eles pouco significam se seus supostos conhecedores não forem capazes de mobilizá-los mentalmente na articulação de sentidos que permitam a compreensão do mundo ao redor.

A própria fundamentação teórico-metodológica do ENEM, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2005), propõe três eixos teóricos que o estruturam, sendo eles: a) Competências e habilidades; b) A situação-problema como avaliação e como aprendizagem e; c) Interdisciplinaridade e contextualização.

A metodologia presente na elaboração das questões do ENEM, conforme Macedo (2005), exige competências que avaliem o domínio do sujeito, entre os conteúdos vistos em sala de aula e a sua experiência social, partindo do cotidiano



do indivíduo, ressaltando aspectos culturais, demográficos, sociais, tecnológicos, políticos etc.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas dezessete (17) questões que corresponderam ao resultado de uma análise aprofundada da totalidade do caderno de prova, considerando os recortes propostos nas OCNs (conceitos, temas e teorias), as reflexões que exijam imaginação sociológica e que, por um aspecto interdisciplinar, exigiam conhecimentos sociológicos para a resolução.

Foi possível, a partir da primeira análise, perceber que 37,8% do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016, é composto por questões que sugerem conteúdos curriculares de Sociologia em sua composição, seja ela por meio de reflexões sociológicas ou compreensões de conceitos, temas e teorias que compõem a Sociologia escolar.

No quadro que segue são apresentados os conceitos, temas e teorias exigidos em cada uma das dezessete questões.

**Quadro 1 – Questões de Sociologia do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio 2016.**

<b>Questões de Sociologia do Enem organizadas a partir das OCN</b>			
<b>Questões selecionadas e ordenadas conforme o caderno 3 – branco</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Temas</b>	<b>Teorias</b>
Questão nº03, pág. 2	Cultura, ideologia e controle social.	Transformação política e modificação de costumes.	
Questão nº07, pág. 4	Globalização e modernidade.	Globalização, modernidade e relações sociais.	
Questão nº08, pág. 4	Indústria cultural.	Mídia e conhecimento x informação na era da internet.	Teoria crítica
Questão nº10, pág. 5	Democracia.	Direitos e cidadania, democracia e mobilização social.	
Questão nº11, pág. 5	Práxis e ética.	Tecnologias e consumo consciente.	
Questão nº12, pág. 5	Controle social.	Religião, poder e controle social.	

Questão nº15, pág. 6	Função social da cidade e regulação social.	Cidades e ocupação dos espaços (incluídos e excluídos socialmente).	
Questão nº17, pág. 7	Coronelismo e clientelismo.	Voto, relações de poder e exploração.	
Questão nº19, pág. 8	Preconceito e xenofobia.	Processos migratórios e discriminação.	
Questão nº20, pág. 8		Metodologia e a Ciência na Sociologia, segundo Durkheim.	Funcionalista
Questão nº23, pág. 9	Cultura.	Identidade cultural, mulheres e o trabalho no período escravocrata.	
Questão nº29, pág. 10	Globalização.	Globalização e relações de trabalho.	
Questão nº33, pág. 11		Trabalho, Estado, direitos e cidadania.	
Questão nº36, pág. 12	Globalização.	Avanço nas comunicações, globalização, imigração, trabalho e economia.	
Questão nº37, pág. 13	Cultura e etnocentrismo.	Conquista da América e as relações de tratamento dos europeus com os povos nativos. Preconceito racial.	
Questão nº39, pág. 13	Gênero.	Machismo	
Questão nº44, pág. 15	Indústria cultural e ideologia.	Liberdade de escolha e contemporaneidade.	Teoria crítica

**Fonte:** Autoria própria.

É possível observar que algumas questões apresentaram, na sua composição de conteúdos, mais de um conceito, os quais dialogam entre si e auxiliam na compreensão crítica do raciocínio, conforme demonstrado no gráfico 1.

**Gráfico 1** – Presença dos conceitos nas questões selecionadas.



**Fonte:** Elaborado com base em ENEM (2016).

Dentre as dezessete questões selecionadas, dezesseis apresentaram conceitos de forma direta (descritas na questão) ou de forma indireta (quando o domínio e conhecimento sobre determinado conceito constrói o argumento e levam a resolução da questão). Isso demonstra uma organização dos conhecimentos escolares, a partir de conceitos, presente também no ENEM, o que, segundo Ferreira (2016, p. 211):

[...] gera uma noção de conhecimento escolar de Sociologia concebida com base numa lógica de organização estruturada pelos conceitos científicos subordinados às temáticas significativas aos estudantes. Tem-se a expectativa de que seu ensino ajude a construir soluções a problemas. Isto é, a tarefa de ensino se coloca como diálogo entre ciência e realidade.

Para esse mesmo autor, “espera-se que a Sociologia construa competências que mobilizem os saberes diversificados com as questões básicas encontradas no cotidiano dos estudantes, mas com a preocupação de romper com o senso comum” Ferreira (2016, p. 215). Por meio desta pesquisa, é possível perceber que a problematização, presente nas questões selecionadas no ENEM 2016, vem ao

encontro dos objetivos esperados pelo ensino de Sociologia, já que as questões apresentam em seus conteúdos os três níveis propostos pelas OCNs da área.

Assim, dentro do recorte desta pesquisa, foi possível constatar a presença da Sociologia no ENEM e sua articulação direta com as propostas de recortes das OCNs, configurando conteúdos com conceitos, teorias e temas, nas propostas de problematização e imaginação sociológica. Agora, a questão a ser examinada é a fonte desse conhecimento sociológico exigido na prova do ENEM, sendo um dos instrumentos mais importantes o livro didático. De que forma os conteúdos de Sociologia destacados do ENEM em análise se apresentam nos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD?

### 3 **LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA E SEUS CONTEÚDOS**

O livro didático é um assunto que mobiliza pesquisas nas mais diversas áreas em sua interface com a Educação. A política pública do PNLD reforça o lugar de destaque do livro didático, pois sua distribuição a milhares de estudantes e docentes de todo o país lhe confere um *status* de bem cultural.

Dessa forma, o tema livro didático passa a ganhar relevo no campo do ensino de Sociologia e, na esfera acadêmica, Handfas (2016) sugere que as Dissertações de Mestrado de Simone Meucci e Flávio Sarandy se tornaram as principais referências deste período mais recente de análise da área.

Com a entrada no PNLD de 2012, a comunidade escolar e universitária que se dedica à pesquisa e ao ensino de Sociologia na Educação Básica demandou a realização, a partir de 2013, na 3ª edição do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), de um Grupo de Trabalho (GT) sobre livros didáticos de Sociologia.

Segundo Handfas (2016), 28 trabalhos foram submetidos ao GT nas edições de 2013 e 2015 do ENESEB. Na edição de 2017, foram apresentados 13

trabalhos (GOULART; SOUSA, 2019), ratificando o interesse da comunidade acadêmica em examinar esse recurso didático.

Entendemos que o livro didático de Sociologia para o ensino médio abre diversas possibilidades de investigação e denota seu grau de importância no cenário nacional, afinal, segundo Meucci (2013), os livros didáticos, devido à condições de trabalho e qualificação docente no país, passam a ser utilizados com uma espécie de plano de aula, no qual os/as educadores/as seguem as sequências de conteúdos presente nos livros para organizar e pensar suas aulas.

Ainda que possamos problematizar essa forma de utilização dos livros didáticos, é importante reconhecermos que a qualidade dos materiais pode ser decisiva para o desenvolvimento da Sociologia escolar, tendo em vista o grande número de docentes não formados em Licenciatura em Ciências Sociais que lecionam a disciplina no ensino médio (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017).

Nossa investigação objetivou examinar os livros didáticos de Sociologia adotados pelo PNLD de 2015, observando seus conteúdos em relação à prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM de 2016. Trata-se do período que Julia Maçaira (2017) denominou de “terceira geração de livros didáticos de Sociologia” no Brasil. Cabe ressaltar que nossa análise considerou o contexto de produção dos livros didáticos, bem como sua relação com os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica (MELO, 2017).

Consideramos que os conteúdos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia presentes nas obras que chegaram a milhares de estudantes e docentes são estruturantes dos sentidos do ensino da área de Ciências Sociais, pois potencializam processos de “transposição didática” (ALMEIDA, 2011). A seguir, nos deteremos no exame dos seis livros didáticos de Sociologia que subsidiaram o ensino da área no contexto do ENEM 2016.

### 3.1 **Livros de sociologia do PNLD 2015**

Os seis livros selecionados para o PNLD 2015, analisados nesta pesquisa, passaram por um Edital, cujos critérios de avaliação foram: 1. A interdisciplinaridade das ciências sociais; 2. O rigor teórico e conceitual; 3. A mediação didática; 4. A apreensão do conhecimento sociológico pelo aluno; 5. A autonomia do trabalho pedagógico do professor. Além disso, em torno de sete itens (cobrados em edital) foram avaliados em cada obra, a partir de questões disponibilizadas em uma ficha de avaliação entregue aos 26 membros da comissão, (PNLD 2015: SOCIOLOGIA, 2014).

Examinamos os seis livros didáticos impressos e selecionados para o PNLD 2015, com vigência de três anos. Conforme já destacado, estudamos a presença dos conteúdos de Sociologia presentes no Caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016, nos livros didáticos dentro dos recortes propostos pelas OCNs.

De maneira pontual, esta pesquisa realizou a análise dos seguintes livros didáticos: 1. *Sociologia para o Ensino Médio* (Nelson Dacio Tomazi); 2. *Sociologia em Movimento* (Afrânio de Oliveira Silva et al); 3. *Sociologia* (Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim); 4. *Sociologia Hoje* (Igor José de Renó Machado, Henrique José Domiciano Amorim, Celso Fernando Rocha de Barros); 5. *Sociologia para Jovens do Século XXI* (Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa) e 6. *Tempos Modernos, tempos de Sociologia* (Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique, Julia Galli O'Donnell).

Para a organização das investigações do livro didático, as questões foram agrupadas por blocos. O primeiro bloco é formado por diversas questões que, em seus conteúdos, exigem o mesmo conceito. No segundo bloco, foram examinadas as demais questões, estando estas, nesse bloco, ordenadas por conceitos, temas e teorias.

O primeiro livro analisado foi “Sociologia para o ensino médio”. Verificou-se que dentre os dezessete conceitos cobrados nas questões do exame, oito são trabalhados por este livro, são eles: cultura, indústria cultural, ideologia, etnocentrismo, controle social, globalização, modernidade e democracia. No recorte correspondente aos temas, foi possível constatar que dentre os dezessete temas, sete são abordados pelo livro, com a mesma linha de raciocínio exigida pela questão em discussão. Três temas não foram encontrados no livro, são eles: religião, poder e controle social; processos imigratórios e discriminação; metodologia e a ciência na Sociologia, segundo Durkheim. Das duas teorias cobradas pelo exame, uma delas foi contemplada por este livro: a teoria crítica.

O segundo livro pesquisado foi “Sociologia em movimento”. Este livro, dentre os seis investigados, foi o que mais contemplou os conceitos, totalizando treze, dentre os dezessete conceitos, não apresentando apenas os conceitos de práxis e ética. O livro trabalhou os conceitos de regulação social e função social da cidade, em linhas de raciocínio diferente da exigida na prova, mas que dialogam diretamente com o significado dos conceitos. No recorte referente aos temas, foi possível encontrar a presença de quatorze temas exigidos pelas questões do exame. Apenas um tema foi trabalhado em uma linha de raciocínio diferente da exigida na questão em discussão, contudo, discorre diretamente com o exigido para a resolução da questão. Somente dois temas não foram encontrados no livro didático, são eles: Identidade cultural, mulheres e o trabalho no período escravocrata; Trabalho, Estado, direitos e cidadania. No que se refere as teorias, este livro contemplou as duas: a teoria crítica, de forma indireta; e, de forma direta, a teoria funcionalista.

O terceiro livro estudado foi “Sociologia”. Nele foram encontrados dez, dos dezessete conceitos, sendo eles: cultura, indústria cultural, ideologia, etnocentrismo, globalização, modernidade, democracia, práxis, clientelismo e gênero. Quanto ao recorte dos temas, apenas dois não foram encontrados, são eles: voto, relações de poder e exploração; Processos imigratórios e discriminação.

Três, temas foram abordados de forma indireta, são eles: mídia e conhecimento x informação na era da internet; religião, poder e controle social; Conquista da América e as relações de tratamento dos europeus com os povos nativos; Preconceito racial. Sobre as teorias, o livro contemplou o conceito de teoria crítica, de forma indireta, já a teoria funcionalista foi abordada de maneira direta, contemplando a mesma linha de raciocínio exigida na questão em discussão.

Na sequência, foi a vez do livro “Sociologia hoje”, que em seus conteúdos trabalhou sete dos dezessete conceitos cobrados nas questões selecionadas por esta pesquisa. Os conceitos presentes no livro são: cultura, ideologia, etnocentrismo, controle social, globalização, democracia e gênero. Referente aos temas apenas sete, dos dezessete temas, foram encontrados neste livro, são eles: transformação política e modificação de costumes; identidade cultural, mulheres e o trabalho no período escravocrata; conquista da América e as relações de tratamento dos europeus com os povos nativos; Preconceito racial; globalização e relações de trabalho; direitos e cidadania, democracia e mobilização social; metodologia e a ciência na Sociologia, segundo Durkheim; Machismo. Das duas teorias, apenas uma foi contemplada: a teoria funcionalista.

O quinto livro didático investigado foi o “Sociologia para jovens do século XXI”, que contemplou onze dos dezessete conceitos em questão, não abordando apenas os conceitos de controle social, práxis, ética, coronelismo, clientelismo e xenofobia. Quanto aos temas, apenas dois não foram contemplados, são eles: Avanço nas comunicações, globalização, imigração, trabalho e economia; voto, relações de poder e exploração. Das duas teorias, foi encontrada somente a teoria funcionalista.

O sexto livro investigado foi “Tempos modernos, tempos de sociologia” que contemplou apenas três dos dezessete conceitos exigidos pelas questões selecionadas, são eles: ideologia, controle social e democracia. Quanto aos temas, apenas quatro foram contemplados, são eles: religião, poder e controle social; liberdade de escolha e contemporaneidade; direitos e cidadania, democracia e



mobilização social; trabalho, Estado, direitos e cidadania. No que se refere às teorias, nenhuma das duas foi encontrada.

A partir dessas análises e estudos, foi possível perceber que os conceitos que apareceram de maneira unânime em todos os seis livros foram: cultura, ideologia e democracia. Um fato interessante foi, no que se refere ao conceito de ética, não encontrado nos livros estudados, o que pode ser explicado pelo fato de o conceito de ética pertencer, majoritariamente, aos estudos filosóficos.

A análise da presença dos conceitos, nos seis livros didáticos, pode ser observada, através da representação gráfica a seguir, a qual demonstra o número de livros didáticos que abordaram determinados conceitos.

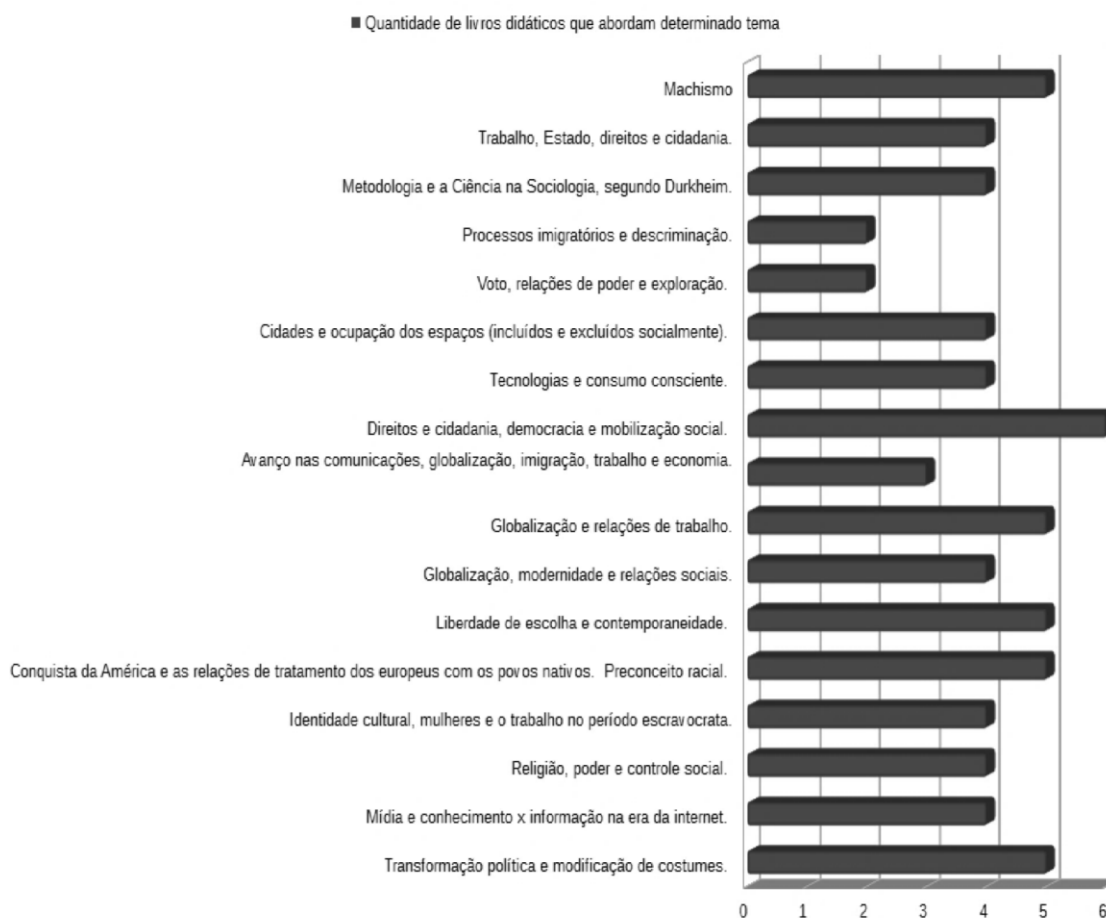
**Gráfico 2** – Presença dos conceitos nos seis livros didáticos.



**Fonte:** Elabora com base nos Livros Didáticos analisados por esta pesquisa.

Ao investigar a presença dos temas nos livros didáticos, foi possível perceber que apenas o tema “direitos e cidadania, democracia e mobilização social” está presente nos seis livros didáticos. Essa relação, entre os temas presentes nas questões do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM – 2016 e sua presença nos livros didáticos, pode ser observada através da representação gráfica abaixo:

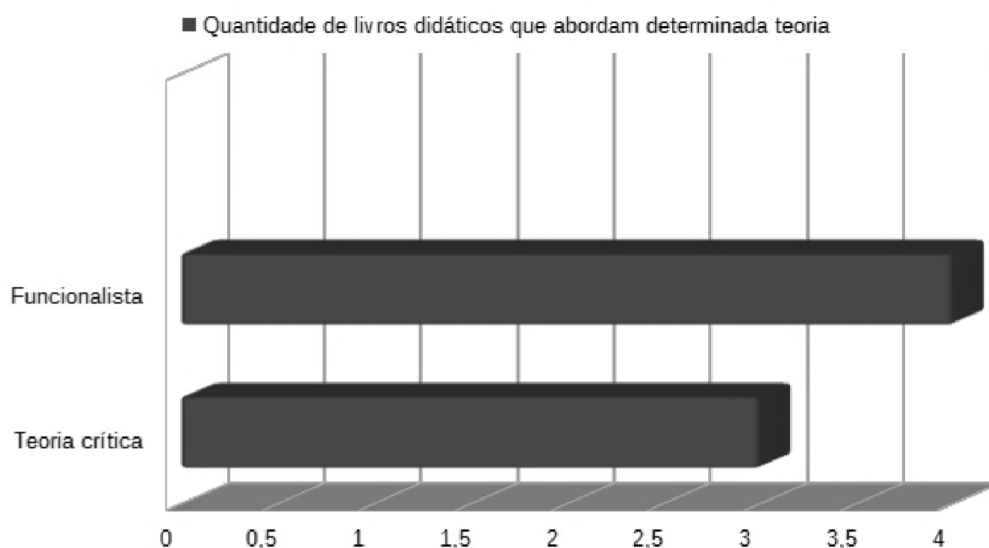
**Gráfico 3 - Presença dos temas nos seis livros didáticos.**



**Fonte:** Elaborado com base nos Livros Didáticos analisados por esta pesquisa.

Além disso, foi possível analisar, no que corresponde às teorias, que apenas três, dos seis livros didáticos, apresentaram a teoria crítica em seus conteúdos. Já a teoria funcionalista apareceu em quatro dos seis livros, como pode ser observado na representação gráfica que segue:

**Gráfico 4 - Presença das teorias nos livros didáticos analisados**



**Fonte:** Elaborado com base nos Livros Didáticos analisados por esta pesquisa.

Desta forma, é possível perceber que, dentre os seis livros didáticos selecionados no edital do PNLD 2015, apenas dois se destacaram na quantidade de conteúdos abordados, em consonância com a prova do ENEM 2016, caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias – conteúdos de Sociologia. O primeiro é “Sociologia em movimento” que contemplou 88,2% dos conceitos presentes no exame, 88,2% dos temas e 100% das teorias. O segundo é “Sociologia para jovens do século XXI”, que contemplou 64,7% dos conceitos presentes no exame, 88,2% dos temas e 50% das teorias.

Pode-se constatar que os livros didáticos de Sociologia estão parcialmente em concordância com os conteúdos que foram cobrados no ENEM, na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Algumas discrepâncias, entre conteúdos cobrados no exame e os trabalhados nos livros podem ser sanadas através de mais estudos que se proponham a analisar, de forma crítica, a organização didática e metodológica dos conteúdos de Sociologia para o ensino médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as tantas idas e vindas da Sociologia nos currículos escolares do Brasil, é possível perceber que um dos maiores desafios para essa ciência é a questão curricular e a construção de um (sub)campo de pesquisa (HADFAS; CARVALHO, 2019). São necessários, entre os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, a preocupação e atenção a esse tema, afinal, discutir currículo e ensino de Ciências Sociais é lutar pela legitimidade da disciplina de Sociologia e pelo seu espaço na produção científica.

A presença da Sociologia no ENEM é uma realidade, pois, como visto nesta pesquisa, ela configurou 37,8% dos conteúdos do caderno de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM 2016. Isso demonstra a relevância da Sociologia nesse exame e a importância de se discutir o ensino da disciplina na Educação Básica, para promover um ensino que seja condizente com a construção da imaginação sociológica dos/as estudantes.

Considerando os atuais debates sobre a implantação de currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, a intermitência histórica da disciplina nos currículos escolares e a presença da disciplina no PNLD e sua no ENEM, pode-se observar que a área do ensino de Sociologia está em movimento e vai se (re)configurando e se ajustando às legislações educacionais e concepções políticas.

Em nosso recorte analítico do ENEM 2016 e dos conteúdos dos livros didáticos do PNLD 2016, observamos que cerca de 88% dos conteúdos (base conceitual) de Sociologia presentes no exame foram contemplados nos livros didáticos da área. Novas pesquisas sobre os conteúdos de Sociologia e sua relação com os livros didáticos e a prova do ENEM devem observar essa dinâmica e explorar novas temáticas.

Há muito que lutar em prol da legitimidade da disciplina de Sociologia, principalmente no cenário político que vivenciamos, no qual é excluída a

obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica mediante a Lei nº 13.415 de 2017, apontando para um imenso caminho opaco sobre os “novos” rumos da educação brasileira.

Como em outros momentos históricos, é necessário resistir e continuar a luta pela presença curricular da área de Ciências Sociais na escola. Diferente de outros períodos históricos, o trabalho de pesquisa, docência e produção de materiais sobre Sociologia escolar a partir de 2006 (ratificado pela Lei da obrigatoriedade de 2008) configura um lastro que nos fornece uma base qualificada para nos reinventarmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. *Transposição didática: por onde começar?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: SOCIOLOGIA: ENSINO MÉDIO*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Guias/PNLD\\_2015/pnld\\_2015\\_sociologia.pdf](http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2015/pnld_2015_sociologia.pdf)>. Acesso em: out. 2020.

CARVALHO, L. M. X. Histórico da luta pela obrigatoriedade do ensino de sociologia no Brasil. In: MIRHAN, L. (Org.). *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015, p. 23-73.

FERREIRA, E. C. A produção de uma disciplina escolar: um estudo sobre as concepções de ensino e as estratégias metodológicas empregadas por professores(as) de Sociologia. *Em Tese*. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 204-224, 2016.

FERREIRA, W.; SANTOS, B. N. A sociologia e o ENEM: uma análise a partir do currículo do CAP-UERJ. In: *X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas*. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2016. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/xsesc/a-sociologia-e-o-enem.pdf>>. Acesso em: out. 2020.

FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T. O. L. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. *Em Tese*. UFSC, v. 12, n. 2, ago./dez., p. 103-122, 2015.

FRAGA, A. B.; MATIOLLI, T. O. L. Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. *Saberes em perspectiva*. Jequié, v. 4, n. 8, p. 195-215, 2014.

GOULART, D. C.; SOUSA, D. T de. O livro didático de ciências sociais: contribuições e disputas na construção do campo de ensino de ciência sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. Dos (Orgs.). *Rumo da sociologia na Educação Básica: reformas, resistências e experiências de ensino* (ENESEB 2017). Porto Alegre: CirKula, 2019, p. 147-157.

GUIMARÃES, E. F. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal da Uberlândia. In: CARVALHO, L. M. C. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 191-195.

HANDFAS, A. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de sociologia? In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Orgs). *Rumos da sociologia no Ensino Médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*: Porto Alegre: CirKula, 2016, p. 131-142.

HANDFAS, A.; CARVALHO, I. Ensino de Sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. *Em Tese*. Florianópolis, v. 16, n.01, p. 214-230, jan./jun., 2019.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*. São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2º semestre de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. – Brasília : O Instituto, 2005.

MAÇAIRA, J. P. *O ensino de sociologia e as ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica e livros didáticos*. 2017. 342f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MACEDO, L. de. Eixos teóricos que estruturam o ENEM. In: INEP *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005, p. 11-37.

MATTOS, S. S. A implantação da Sociologia pela via legislativa. In: MIRHAN, L. (org.). *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015, p. 207-232.

MELO, V. Os livros didáticos de sociologia e os sentidos do ensino de ciências sociais na Educação Básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. | vol.1, n.1, p. 109-12, jan./jun. 2017.

MEUCCI, S. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros de didáticos de sociologia no Brasil. In: OLIVEIRA, L. F. de (Org.). *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Rio de Janeiro: EDUR, 2013, p. 66-74.

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

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*. v. 31, nº 85, p. 359-382, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*. UFSC, v. 12, n. 2, p. 6-16, ago./ dez., 2015.

PEREIRA, T. I. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 261-267, set./dez. 2015.

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, p. 15-26, mar. 2017.

SARANDY, F. M. S. Propostas curriculares em Sociologia. In: OLIVEIRA, L. F. de (Org.). *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Rio de Janeiro: EDUR, 2013, p. 74-93.

**Recebido em: 03 nov. 2020.**

**Aceito em: 09 jan. 2021.**

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

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MARCON, Carine. Conteúdos de Sociologia no Ensino Médio: um estudos sobre livros didáticos e ENEM. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.4, n. 2, p.80-102, 2020.



## CONCEPÇÕES IDEOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

---

Régis Leonardo Gusmão Barcelos<sup>1</sup>  
Daniel Gustavo Mocelin<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa realizada com alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo analisa o perfil dos alunos, com base nas suas concepções didático-pedagógicas e político-ideológicas, seu entendimento sobre a finalidade da Sociologia no ensino médio e as suas preferências a respeito de conteúdo e práticas de ensino. Os estudantes indicam uma orientação política predominantemente socialista, mas também aderem a uma orientação didática que presa pelo pragmatismo no ensino da Sociologia, baseado nos princípios e finalidades propostos nas Orientações Curriculares Nacionais para a área.

**Palavras-chaves:** Sociologia Escolar. Concepções pedagógicas. Concepções ideológicas.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cientista Social (Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas). *E-mail:* [rgbarcelos@gmail.com](mailto:rgbarcelos@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Associado do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* [daniel.mocelin@ufrgs.br](mailto:daniel.mocelin@ufrgs.br).



## Ideological and pedagogical conceptions of the students of Social Sciences

### Abstract

The article presents a research conducted with students of Social Sciences in the Federal University of the Rio Grande do Sul. The study analyzes the profile of the students, their didactic-pedagogical and political-ideological conceptions, their understanding about the purpose of Sociology in High School and their preferences about teaching contents and practices. Students indicate a predominantly socialist political orientation, but they also adhere to a didactic orientation that is bound by pragmatism in the teaching Sociology, based on the principles proposed in the National Curricular Guidelines for the area.

**Keywords:** School Sociology. Pedagogical conceptions. Ideological conceptions.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o ensino de Sociologia tornou-se um dos campos de estudo mais vibrantes e produtivos na área das Ciências Sociais nos últimos anos, tendo sido impulsionada pela aprovação da Lei nº 11.684, que tornou a Sociologia um dos doze componentes curriculares obrigatórios no ensino médio. Ainda no final da década de 1980, houve um forte movimento em defesa da Sociologia no currículo escolar, inserido no contexto de redemocratização do país. Durante os anos 1990, os conhecimentos sociológicos foram amparados na Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os desdobramentos do processo que mobilizou professores, estudantes, universidades, sindicatos e associações científicas (PEREIRA, 2013) até a inclusão da Sociologia como disciplina do ensino médio, em 2008, provocou a efervescência de um subcampo de pesquisa sobre a presença das Ciências Sociais no campo escolar (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; BODART; SOUZA, 2017; MOCELIN, 2020a). A produção científica a esse respeito foi inicialmente restrita, de modo que parte significativa dos estudos sobre a Sociologia na escola se concentrava predominantemente em investigações

sobre a história de retorno da disciplina ao ensino médio, bem como sobre o papel decisivo do marco legal para a área (FEIJÓ, 2012).

Contudo, as possibilidades de estudos na área foram ganhando maior fôlego, e passaram a avançar em quantidade e qualidade, procurando debater muitas outras dimensões articuladas à temática, tais como, os sentidos atribuídos à Sociologia no contexto escolar; as orientações e diretrizes curriculares; o perfil e as representações de professores e alunos; as características de manuais e livros didáticos; a definição de conteúdos; a escolha de métodos de ensino (SILVA, 2010; BODART, 2020; HANDFAS, 2020). Mais recentemente, as publicações passaram a evidenciar novos desafios, tanto no que se refere ao sentido (OLIVEIRA, 2013) e à importância da função disciplinar da Sociologia no currículo escolar (MENDES *et al.*, 2017; BODART; FEIJÓ, 2020), mesmo frente à reforma recente proposta para o Ensino Médio, quanto no que concerne a estabelecer a disciplina como espaço profissional institucionalizado (MOCELIN, 2020b).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio para a área de Sociologia (OCEM-Sociologia, BRASIL, 2006), estabeleceram diretrizes didáticas e pedagógicas sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar as Ciências Sociais na escola, em âmbito nacional. Todavia, ainda existem controvérsias a respeito de qual Sociologia pode e deve ser aplicada no ensino médio. Entre outros fatores, essas controvérsias podem estar articuladas à trajetória formativa dos professores, desde a sua formação inicial; à área em que se graduam; às experiências profissionais; e, até mesmo, às orientações ideológicas.

Para ajudar a mapear e a compreender essas divergências, estudos publicados nos últimos anos destacam a importância de se analisar a forma como os agentes envolvidos com o ensino de Sociologia operam com as OCEM, sejam os professores em atuação na escola, sejam os próprios estudantes das Licenciaturas em formação (MOCELIN; RAIZER, 2014; RAIZER; MOCELIN, 2015). Mesmo que esses parâmetros não tenham a intenção de compor uma cartilha para os professores, eles apresentam diretrizes que permitem desenvolver diversas estratégias pedagógicas relacionadas a finalidade da disciplina, que envolvem a

eleição de conteúdos, conceitos, temas e métodos de ensino. No entanto, na prática, tais parâmetros tendem a ser condicionados e mediados por diferentes concepções ideológicas e didáticas, próprias dos agentes que ensinam ou que vão ensinar a Sociologia. Por essa razão, a forma como os professores de Sociologia e os estudantes de Licenciaturas em Ciências Sociais lidam com as OCEM-Sociologia, são um bom indicador para analisar as influências políticas e ideológicas sobre às práticas didáticas e as opções pedagógicas.

Considerando que os estudantes de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais estão imersos em todo esse contexto, e que se preparam profissionalmente para ministrar a disciplina de Sociologia na escola, torna-se pertinente indagar: quais são e como variam as suas concepções ideológicas e pedagógicas e qual a implicação dessas sobre a finalidade que entendem ter o ensino da Sociologia?

O objetivo do artigo é refletir acerca da finalidade do ensino de Sociologia, considerando as implicações das concepções didático-pedagógicas e politico-ideológicas presentes durante a formação de professores. Para agregar alguns elementos à complexa discussão sobre essa temática, a pesquisa mapeia a forma como se manifestam tais concepções entre os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo se baseou na aplicação de questionários<sup>3</sup> e obteve retorno de 44 estudantes matriculados em quatro turmas do curso: três turmas da disciplina “Estágio docente em Ciências Sociais” e uma turma da disciplina “Sociologia no ensino médio”; disciplinas oferecidas entre o 6º e o 8º semestre, quando os estudantes já se encontram envolvidos com práticas escolares e encaminhando a sua titulação.

O perfil dos estudantes apresentou as seguintes características gerais: 20 mulheres (45,5%) e 24 homens (54,5%); 15 (34,1%) com passagem pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID); 90,9% sem experiência significativa com a docência; em termos de faixa etária, destacam-se aqueles com até 25 anos

---

<sup>3</sup> Os questionários foram aplicados em forma física, ou seja, distribuídos impressos aos estudantes presentes em momento reservado dentro de período de aula, em combinação com o respectivo professor ministrante da disciplina. Foi informado que responder ao questionário era um ato facultativo. Nenhum discente se recusou a responder o questionário e a contribuir com a pesquisa.

(45,5%), seguidos de 26-39 anos (22,7%), 30-35 anos (9,1%), 36-40 anos (9,1%) e acima de 40 anos (13,6%). Pelos dados empíricos foi possível identificar como essa amostra de licenciandos define a finalidade da Sociologia e as suas preferências a respeito de conteúdos e práticas de ensino. Para observar as concepções ideológicas e pedagógicas desses estudantes, foram utilizadas questões adaptadas de questionário aplicado em estudo realizado por Raizer e Mocelin (2015), com respostas em escalas, de modo a mensurar o grau de concordância dos inqueridos acerca de um conjunto de afirmações relevantes ao ensino da Sociologia.

A primeira seção do artigo apresenta alguns elementos epistemológicos importantes para o ensino da Sociologia no âmbito escolar, que servem de subsídio às dimensões de análise e do estudo, retomando os fundamentos das OCEM-Sociologia como indicadores. A segunda seção relaciona aspectos do perfil dos estudantes, com especial atenção à análise da finalidade do ensino de Sociologia apontada por eles. A terceira sessão analisa como se apresentam as concepções politico-ideológicas dos estudantes. A última seção expressa as concepções didático-pedagógicas dos licenciandos, assim como a forma como elas se relacionam com as preferências por conteúdos e práticas de ensino.

## 1 **ENSINO DE SOCIOLOGIA: finalidades e diretrizes**

Apesar da presença da Sociologia no currículo do ensino médio, ainda existem lacunas no que se refere a como ela deve ser trabalhada na escola (RAIZER *et al.*, 2008). Como componente curricular, a disciplina busca qualificar e fortalecer a formação profissional e cidadã. É sabido que a Sociologia enfrenta novos desafios, não apenas para se manter na estrutura curricular do ensino médio, mas também por precisar recorrentemente se justificar. Esse imperativo se sustenta, mesmo considerando a crescente institucionalização da Sociologia no âmbito escolar (MOCELIN, 2020). De toda forma, a sua legitimidade e reconhecimento público ainda dependem dos resultados concretos das práticas de

ensino. Independentemente das dificuldades e das ameaças externas a própria continuidade da Sociologia como disciplina, emergem importantes questões relacionadas a formação dos professores, que perpassam perfil dos docentes e o tipo de Sociologia a ser lecionada na escola.

Atingir esses objetivos depende em grande parte da profissionalização do professor e de sua formação específica ou especializada na área. Essa fato aponta para a importância de conhecer e acompanhar de perto as características da formação dos licenciandos e o entendimento que adquirem sobre a finalidade pedagógica das Ciências Sociais na escola, bem como as possíveis variáveis que intervêm nesse processo, sejam de natureza pedagógica ou ideológica.

A baixa correspondência entre o exercício da disciplina Sociologia na escola e a formação em Ciências Sociais é condição histórica persistente no contexto escolar (BODART; SILVA, 2016; RAIZER *et al.*, 2017). Entre os doze componentes curriculares do ensino médio, a disciplina Sociologia é a que apresenta a maior incidência de professores não graduados na área. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2013, alarmantes 88,2% dos professores não possuíam formação específica, sendo que em 2019, apenas 32,2% já tinham atingido a licenciatura na área (BRASIL, 2020). Os professores ainda manifestam dificuldades de acesso a materiais didáticos, além de ministrarem poucas aulas para muitas turmas, em diferentes escolas (BODART; SILVA, 2016).

Em consonância com essas observações, a pluralidade do perfil pedagógico no campo da Sociologia escolar (BODART; SILVA, 2016; MOCELIN, 2020), as mudanças na formação inicial de professores (OLIVEIRA, 2020), as diferenciações de aplicação didática (SANTOS, 2014), o entendimento sobre a finalidade do ensino de Sociologia (PEREIRA; AMARAL, 2010; BODART, 2018) e a forma como variam as orientações político-ideológicas de seus praticantes (MOCELIN; RAIZER, 2014; RAIZER; MOCELIN, 2015) são aspectos que vêm sendo problematizados e podem ser considerados objetos articulados no subcampo de pesquisa da área.

Pesquisa realizada com 154 professores da disciplina Sociologia do Rio Grande do Sul demonstrou que os professores que elegem “estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública” como a principal finalidade da Sociologia são aqueles que participam de movimentos sociais e de partidos políticos (MOCELIN; RAIZER, 2014). Estudo realizado entre os participantes de um importante encontro nacional sobre ensino da Sociologia evidenciou ainda que os professores universitários interessados na área são predominantemente de orientação social-democrata, enquanto que os professores de escolas e os estudantes de Licenciatura direcionam-se mais a uma orientação socialista, mesmo que essas três categorias apontem para a necessidade da transposição didática que permita o diálogo entre o conhecimento acadêmico acumulado e as demandas emergentes da realidade escolar (RAIZER; MOCELIN, 2015).

O ensino de Sociologia é suscetível a diferentes métodos pedagógicos, o que pode ser uma das características que mais qualificam a disciplina. Todavia, a abordagem proposta por Moraes (2014) permite evidenciar existência de duas visões opostas a respeito da Sociologia escolar. Uma primeira visão apresenta a Sociologia como um espaço de conscientização e emancipação social, onde a prática de ensino assume cunho ativista e orientado politicamente. A outra visão sofre maior influência do campo acadêmico, defendendo que as Ciências Sociais ensinadas na escola devem preservar a legitimidade científica da área, de modo a possibilitar uma “alfabetização científica”. O grupo que concebe o ensino de Sociologia por essa visão científica acredita que o principal propósito da disciplina na escola é equipar os alunos com hábitos intelectuais típicos da área.

A sustentação de uma visão emancipatória do papel da Sociologia na escola está no centro do debate acadêmico acerca da finalidade do ensino das Ciências Sociais. Após a formulação das OCEM-Sociologia, em 2006, acadêmicos e estudantes discordaram do conteúdo desse documento, julgando-o influenciado por “excessiva flexibilidade” e “ideais neoliberais”. Conforme pode-se observar no artigo de Moraes (2014), a proposição dessa Sociologia politicamente orientada fica evidente nos argumentos que desqualificam as OCEM-Sociologia, pelo uso de

expressões como: “ausência de um posicionamento político” e necessidade do “exercício de uma Sociologia que seja verdadeiramente contestadora”.

Entretanto, Moraes (2014) identifica limitações em ambas as abordagens. Em primeiro lugar, a perspectiva emancipatória não cria condições razoáveis para que os alunos construam a sua autonomia intelectual, subestimando a capacidade deles escolherem recursos teóricos e metodológicos para compreender o seu cotidiano. Quando o professor assume posição vigilante pela transformação social, impossibilita que os alunos acessem outros referenciais disponíveis. Já a visão puramente acadêmica torna-se limitada quando exagera no caráter cientificista, uma vez que a Sociologia escolar não se propõe à formação de sociólogos. Moraes (2014) defende uma concepção pedagógica que chama de “recurso aos clássicos”, caracterizada como uma terceira via em relação ao que está disponível entre os discursos existentes de análise social (sejam jornalísticos, políticos ou acadêmicos), e que trata-se de observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Segundo o autor, é neste sentido que, pedagogicamente “as escolhas feitas pelo professor devem ser norteadas pela responsabilidade, superando em sala de aula as suas convicções pessoais em favor da construção da autonomia dos alunos” (p. 37), permitindo, dessa forma, que o ensino de Sociologia realmente fizesse diferença na educação básica.

Outra forma de observar a disputa acerca da finalidade da Sociologia no currículo é desenvolvida por Santos (2014), que identificou três concepções de prática pedagógica nas aulas de Sociologia. A primeira concepção, denominada cientificista, entende que os professores devem organizar as suas atividades com base na transmissão de conceitos e teorias sociológicas, como se os saberes escolares fossem oriundos das ciências. A segunda concepção compreende que os conteúdos escolares de Sociologia devem estar relacionados a questões que emergem espontaneamente dos alunos, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. A terceira concepção, intitulada globalizante, envolve a atuação

conjunta de professores e alunos, de modo que temas do cotidiano desencadeiem a necessidade de utilização de conceitos e teorias indicadas pelos professores, estabelecendo um processo de aprendizagem pela pesquisa.

Diante dessas diferentes concepções, cabe destacar que elas refletem uma disputa acerca da finalidade da Sociologia no ensino médio. Cientes dessa característica multifacetada da própria disciplina, as OCEM-Sociologia buscaram, por um lado, traduzir os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares, e por outro, não se restringir a um manual a ser seguido (BRASIL, 2006). Um dos desafios naquele momento referia-se à necessidade de encontrar formas alternativas a simples transposição dos conhecimentos acadêmicos para o ensino de nível médio. A atenção sobre a questão da mediação, necessária entre os conteúdos da disciplina, o contexto e a cultura local da escola constituiu um elemento central na elaboração da OCEM-Sociologia, para que fosse uma normativa flexível, reflexiva e sensível à realidade do público escolar.

Para Moraes e Guimarães (2010), o ensino da Sociologia envolve três elementos centrais e que embasam a definição das OCEM-Sociologia: princípios epistemológicos, princípios metodológicos e o princípio transversal. Os princípios epistemológicos dizem respeito à proposta da Sociologia desenvolver as capacidades de estranhamento e de desnaturalização, nos alunos. Os princípios metodológicos vinculam-se às formas pelas quais as teorias, conceitos e temas podem ser estudados na escola. “A rigor, cada um dos três primeiros pressupostos indica um caminho para o professor desenvolver o conteúdo programático. No entanto, é impossível trabalhar exclusivamente com um desses recortes sem que sejam feitas referências aos demais” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48). O princípio transversal fundamenta-se na utilização da pesquisa como um recurso didático, de modo a estimular a curiosidade dos alunos e desenvolver a capacidade de indagação sobre a realidade imediata, preconcebida e diretamente aceita. Ora, as OCEM-Sociologia conformaram um marco decisivo para o ensino de Sociologia no campo escolar, envolvendo princípios fundamentais do pensamento social, por meio do ensino de competências e de habilidades



apropriados ao perfil de aluno do ensino médio, e em sintonia com alguns dos estandartes analíticos das Ciências Sociais, tais como a promoção da “imaginação sociológica” (MILLS, 1965), a ruptura com o senso comum (BOURDIEU *et al.*, 1999) e a capacidade reflexiva (GIDDENS, 2005).

Nesse sentido, cabe sublinhar a convergência entre os princípios tratados pelas OCEM-Sociologia e as contribuições que Lahire (2014) dedicou ao ensino de Sociologia na escola. Esse autor salienta que a disciplina não deve se restringir a ensinar teorias, conceitos e autores, mas deve forjar novos hábitos intelectuais, a partir de exercícios de observação etnográfica, análise estatística e entrevista sociológica. Esses meios de objetivação da realidade desenvolvem maior capacidade de descrição e narração dos fenômenos sociais, ao mobilizarem os sentidos dos alunos. Se a contagem de dados permite desenvolver o espírito da investigação, estimulando a curiosidade, a entrevista possibilita se colocar no lugar de outros, entender suas motivações e representações, para romper com julgamentos preconcebidos (LAHIRE, 2014).

A presença da Sociologia na escola familiariza os alunos com novas formas de olhar a realidade em que eles vivem. Além de oferecer novos conhecimentos, a Sociologia passa a ter sentido para o público escolar, na medida em que serve a fins práticos, e não a propósitos conteudistas. Porém, como se viu, o entendimento sobre a finalidade da Sociologia na escola envolve uma disputa. Conforme Raizer e Mocelin (2015), a Sociologia aplicada no âmbito escolar no Brasil pode ser observada a partir de duas formas de entendimento, não necessariamente excludentes: uma concepção *pragmática* e outra concepção *emancipatória*.

A primeira forma envolve a definição de um ensino da Sociologia que ocupa uma função mais prática na estrutura curricular do ensino médio, caracterizando uma pedagogia cujos objetivos são alinhados aos propósitos da educação nacional e que visa formar cidadãos plenos, reflexivos e participativos, por meio do ensino de habilidades e competências intelectuais típicas das Ciências Sociais. Essa concepção *pragmática* restringe-se a um propósito formativo, e está essencialmente alinhada a objetivos como desenvolver a compreensão sociológica

dos alunos sobre problemas sociais, culturais e políticos, para promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais. A expectativa seria a de que essas habilidades possibilitassem que os alunos do ensino médio exercitassem “raciocínios sociológicos” e passassem a compreender alguns fundamentos das relações sociais, desenvolvendo sua autonomia intelectual e a consciência de si mesmo e do lugar que ocupam no mundo.

A segunda forma de entender o ensino da Sociologia decorre de uma concepção *emancipatória*, em que prevalece a ideia de que a disciplina possui uma função eminentemente transformadora no âmbito escolar, tanto no que se refere à própria educação quanto no que concerne à interpretação da realidade social. Essa vertente extrapola a missão formativa defendida pela concepção *pragmática*, posto que prega a adoção de uma postura ativista e contestadora, por parte dos alunos. A concepção *emancipatória* defende um propósito mobilizador, impulsionada por objetivos como “revelar processos de opressão e dominação”; “incentivar a participação em movimentos sociais; “estimular o engajamento”; “qualificar a educação”. Não desconsiderando tais princípios como importantes, deve-se considerar que podem gerar uma sobrecarga de finalidades para a disciplina e para a prática do professor de Sociologia, posto que eleva o ensino das Ciências Sociais a um patamar “grandioso”, quase que assumindo as funções da própria educação no processo de escolarização dos educandos.

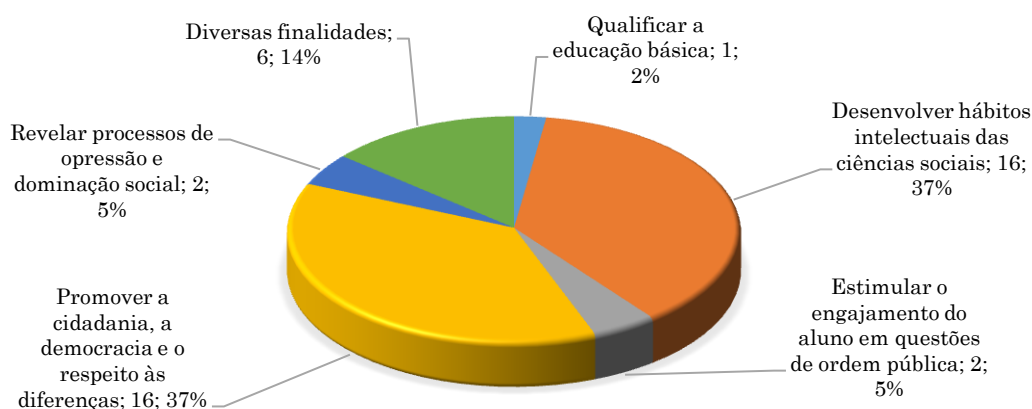
Todos esses elementos epistêmicos, conceituais e metodológicos, tão caros ao desenvolvimento do campo das Ciências Sociais, também fundamentam a sua prática didática na escola, especialmente quando transpostos na forma de recursos didáticos úteis e em saberes escolares. É por essa razão que podem ser incorporados como indicadores para analisar o sentido e a finalidade do ensino da Sociologia na escola para os seus agentes diretos: os professores que lecionam a Sociologia na escola e os estudantes dos cursos de Licenciatura que se preparam para essa profissão.

## ENTENDIMENTO ACERCA DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA

O ensino de Sociologia se constitui de uma disputa intelectual saudável, envolvendo agentes influenciados por diferentes orientações ideológicas e pedagógicas. Nesta sessão, apresenta-se o entendimento dos 44 licenciandos que responderam ao questionário aplicado na UFRGS, acerca da finalidade do ensino da Sociologia na escola, para identificar a concepção de ensino a qual aderem.

Entre os respondentes do questionário aplicado, observou-se que 32 (74%) indicaram o entendimento por uma concepção *pragmática* do ensino da Sociologia na escola. Este grupo compõe os que apontaram as finalidades “promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais” e “desenvolver hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais”. A opção pela concepção *emancipatória* ficou restrita a 26% dos respondentes, com destaque nesse grupo para uma “sobrecarga de finalidades” associadas ao ensino da Sociologia (14%).

**Gráfico 1** – Principais finalidades do ensino de Sociologia de acordo com os estudantes de licenciatura na UFRGS



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

Aspectos relacionados ao perfil dos licenciandos exerceram diferentes graus de variação a respeito da concepção de ensino assumida. Na Tabela 1, observa-se

que a proporção de homens e mulheres foi semelhante na distribuição pelas duas formas de entendimento.

**Tabela 1** – Distribuição do número de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS segundo a concepção de ensino de Sociologia e características.

Concepção de ensino da Sociologia na escola	Sexo		Bolsista PIBID		Experiência docente	
	Homem	Mulher	Sim	Não	Sim	Não
Pragmática	18	15	9	24	2	31
Emancipatória	6	5	6	5	2	9
Total coluna	24	20	15	29	4	40
Total geral		44		44		44

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica realizada na UFRGS.

Com relação aos que atuaram no PIBID, verificou-se diferença menor entre o número de filiados à concepção emancipatória em relação à pragmática, do que no total. A concepção pragmática mostrou-se predominante entre os estudantes sem passagem pelo programa PIBID. Entre os que tiveram experiência docente, observou-se igual distribuição entre os adeptos da concepção emancipatória (2) e os identificados com a pragmática (2). A pesquisa indica uma tendência da concepção pragmática ser adotada por não participantes do PIBID e por aqueles que não atuam como docentes na Educação Básica.

### 3 CONCEPÇÕES POLITICO-IDEOLÓGICAS

As informações sobre as orientações ideológicas foram capturadas por meio de uma escala estimulada, envolvendo 12 graus, sendo que os 3 graus das extremidades corresponderam à orientação conservadora, na extrema direita, e à orientação socialista, na extrema esquerda; os 6 graus intermediários foram considerados indicadores da orientação social-democrata, que poderia variar como “de centro” ou social-democrata mais à esquerda ou mais à direita. A escala indicava as posições “socialista”, “social-democrata” e “conservador”, tendo sido

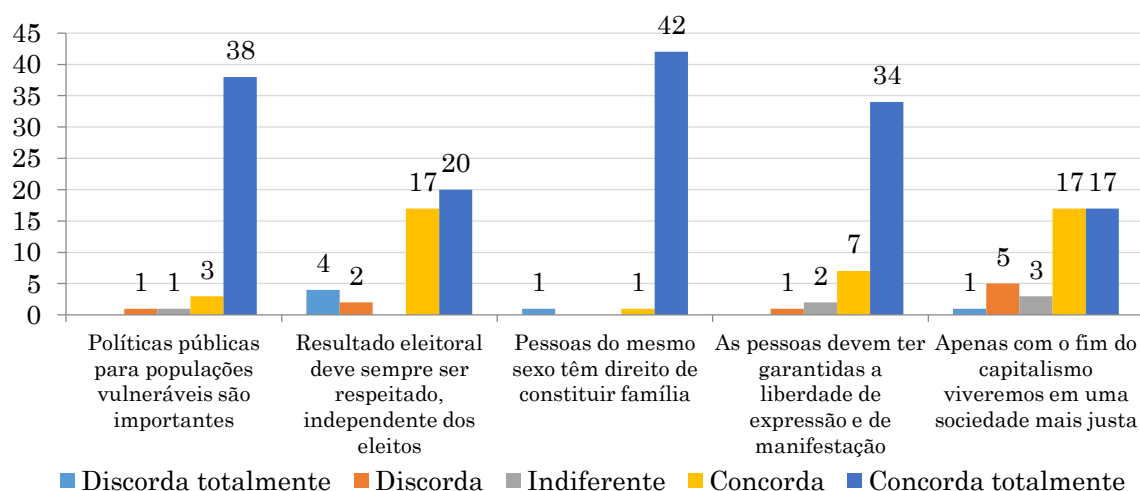
contruída para auto-declaração do respondente. A orientação anarquista surgiu em função da auto-identificação, por parte de alguns discentes, que escreveram no questionário esse posicionamento. A questão anteriormente aplicada no estudo de Raizer e Mocelin (2015), foi reconstruída como ilustrado abaixo, considerando-se que os discentes das Ciências Sociais, cursando os semestres finais da licenciatura, não teriam maior dificuldade em compreendê-la e posicionar-se, sendo que todos os participantes responderam a questão:

*Em uma escala hipotética sobre sua orientação político-ideológica, você se considera como sendo:*

Socialista             Conservador  
← Social-democrata →

Em linhas gerais, os licenciandos apontaram para uma orientação político-ideológica “socialista”, envolvendo 70% dos estudantes, seguida das orientações social-democrata (16%), anarquista (9%) e conservadora (5%). Cabe destacar que o predomínio da orientação socialista converge para a percepção dos estudantes sobre o “sistema capitalista”: 17 concordaram com a afirmação “apenas com o fim do capitalismo viveremos em uma sociedade mais justa”, outros 17 concordaram totalmente. Por outro lado, perguntas relacionadas às políticas para populações vulneráveis, ao casamento de pessoas do mesmo sexo e à liberdade de expressão, apresentaram um alto grau de concordância entre os participantes da pesquisa. Sobre “se o resultado de eleições devem ser respeitados”, os respondentes demonstram, em termos gerais, ampla concordância. Não se pode desconsiderar então que os estudantes são majoritariamente adeptos de pautas sociais e progressistas.

**Gráfico 2 – Concepções político-ideológicas dos respondentes**



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

Os respondentes também foram convidados a indicar sua ideia a respeito da finalidade da Sociologia no ensino médio, para fazer de aferição da hipótese que relaciona a orientação política e a concepção pedagógica. A pergunta foi apresentada da seguinte maneira no questionário impresso:

*Para você, qual seria a PRINCIPAL FINALIDADE da disciplina Sociologia no ensino médio? Considere a opção abaixo que melhor expresse a sua ideia sobre a importância da Sociologia no currículo escolar.*

- Qualificar a educação básica.
- Desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem política.
- Estimular o engajamento do aluno em questões de ordem pública.
- Promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais.
- Revelar aos alunos processos de opressão e dominação social.
- Não tenho uma ideia formada sobre isso.
- Tenho outra ideia sobre a principal finalidade da disciplina de sociologia no ensino médio, e seria: [espaço para descrever].

A relação entre as variáveis orientação político-ideológica, que expressa o posicionamento estimulado e auto-declarado do licenciando respondente, e finalidade da Sociologia escolar está expressa na Tabela 2.

**Tabela 2** – Finalidades da Sociologia no ensino médio conforme as concepções político-ideológicas dos respondentes

Concepção de ensino da Sociologia	Finalidade da Sociologia no ensino médio	Concepção político-ideológica			
		Conser- vadora	Social- democrata	Socialista	Anarquista
Pragmática	Desenvolver hábitos intelectuais das sociais	-	3	10	3
	Promover a cidadania, a democracia e às diferenças	1	3	11	1
Emancipatória	Revelar processos de opressão e dominação	-	-	2	-
	Diversas finalidades (indicou sobrecarga)	-	-	6	-
	Qualificar a educação básica	-	-	1	-
	Estimular o engajamento na política e movimentos sociais	1	1	-	-
Total		2	7	30	4

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

No que se refere à associação entre as finalidades da disciplina, ou seja, a concepção de ensino orientada para a concepção pragmática ou a emancipatória, e a concepção político-ideológica, sublinha-se a maior variação entre os estudantes de orientação socialista, mostrando a diversidade de concepções de ensino mesmo em uma mesma orientação política. Conforme a Tabela 2, observa-se que os estudantes de orientação socialista indicaram principalmente que a finalidade da disciplina é “Promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais” (11) e “Desenvolver hábitos intelectuais das Ciências Sociais para compreender questões de ordem social” (10), sendo apontado em menor incidência os indicadores “sobrecarga de finalidades” (6), “Revelar processo de opressão e dominação” (2) e “Qualificar a educação básica” (1).

Entre os estudantes que declararam orientação social-democrata verificou-se a aderência maior à concepção pragmática, indicando as finalidades “Promover

a cidadania...” (3), “Desenvolver hábitos intelectuais...” (3) e “Estimular o engajamento...” (1). Todos os estudantes de orientação anarquista apontaram a concepção pragmática e os de orientação conservadora apontaram um para a concepção pragmática e o outro para a concepção emancipatória de ensino.

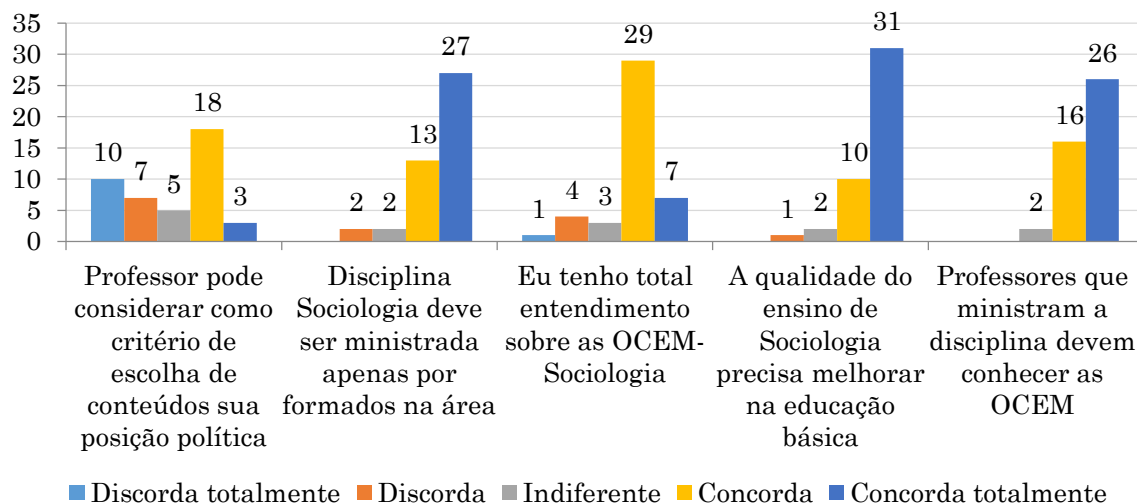
#### 4 **CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

No que diz respeito às concepções didático-pedagógicas foram analisadas as respostas ao questionário considerando as avaliações pessoais dos respondentes sobre a associação entre posição ideológica e o plano de aula; as percepções sobre a competência exclusiva da docência para licenciados na área; a adoção das diretrizes curriculares nacionais; a qualidade do ensino da disciplina; e a avaliação sobre a relevância da utilização das OCEM-Sociologia pelos professores.

Com relação à possibilidade do plano de aula do professor poder expressar sua própria posição política, verificou-se divergência entre os estudantes. Entre os 17 respondentes que desaprovam isso, 10 discordaram totalmente, seguidos de sete estudantes que discordaram parcialmente. Por outro lado, observou-se que 18 licenciandos concordaram parcialmente e três totalmente. Contudo, em termos gerais, identificou-se maior nível de concordância no que se refere aos outros aspectos levantados, como a exclusividade da docência para os licenciados (27), a qualidade do ensino (31) e a importância das OCEM para o ensino de sociologia (26). Chama a atenção, porém, que, embora exista uma avaliação que valoriza a formação específica com preocupação com a qualidade e a necessidade da utilização das OCEM, a adesão às diretrizes curriculares apresentou grau moderado, sendo que 27 respondentes concordaram a respeito do entendimento dessas diretrizes curriculares e apenas 4 concordaram totalmente.



**Gráfico 3** – Grau de concordância dos respondentes com afirmações vinculadas ao ensino de Sociologia na escola (Geral)



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

Retomando a questão da percepção dos estudantes sobre a afirmação “o professor pode considerar como critério de escolha de conteúdos sua posição política”, observou-se diferentes resultados quando considerada a relação entre a concepção de ensino e a orientação ideológica. Os licenciandos de concepção *pragmática* e com orientação política social-democrata apresentaram maior consenso, visto que discordaram da afirmação, embora em graus distintos. Houve um registro de estudante com a orientação conservadora que respondeu concordando com a associação entre posição política e o planejamento de aula. Os estudantes que declararam a orientação socialista apresentaram divergências, variando entre concordância parcial (11), total concordância (2), discordância total (6), discordância (2) e indiferença (1).

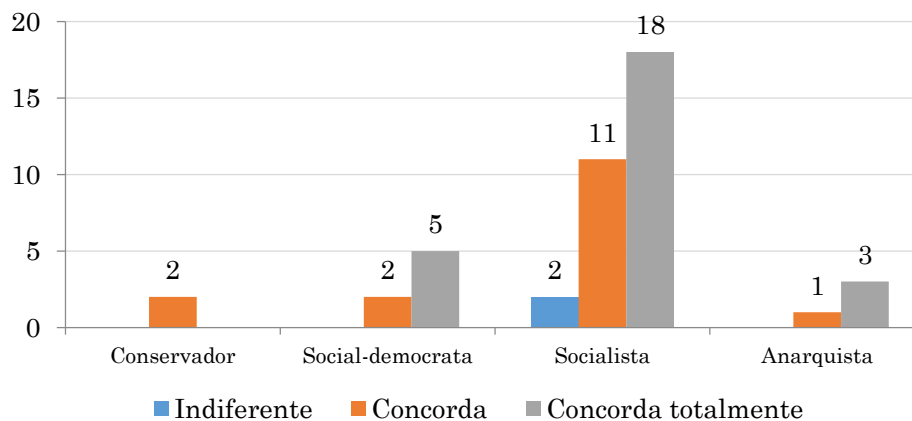
**Tabela 3** – Grau de concordância com a afirmação “o professor pode considerar como critério de escolha de conteúdos sua posição política” segundo a concepção de ensino da Sociologia e a orientação ideológica dos respondentes

Concepção de ensino da Sociologia	Grau de concordância dos respondentes	Concepção politico-ideológica				Total
		Conser- vadora	Social- democrata	Socialista	Anarquista	
Pragmática	Concorda totalmente	-	-	2	1	3
	Concorda	1	-	11	1	13
	Indiferente	-	1	1	-	2
	Discorda	-	3	2	1	6
	Discorda totalmente	-	2	6	1	9
Emancipatória	Concorda totalmente	-	-	-	-	-
	Concorda	-	-	5	-	5
	Indiferente	-	1	2	-	3
	Discorda	-	-	1	-	1
	Discorda totalmente	1	-	-	-	1
Total		2	7	30	4	43

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

Entretanto, em relação ao grupo de estudantes com a concepção de concepção emancipatória verificou-se diferenças importantes. Em primeiro lugar, um estudante de orientação conservadora discordou totalmente da possibilidade da posição política influenciar o plano de aula, divergindo de estudante com orientação conservadora com concepção pragmática. Em segundo lugar, os estudantes com orientação socialista apresentaram maior consenso, concordando (5) com a questão e apenas um estudante apresentou discordância. Ou seja, os dados da Tabela 3 indicam que a concepção de ensino influenciou a percepção dos alunos a respeito da possibilidade do plano de ensino poder expressar o posicionamento político do professor. Entre aqueles que adotaram a concepção pragmática, houve maior divergência, sobretudo entre os estudantes de orientação socialista. Por outro lado, aqueles que aderiram à concepção emancipatória concordam que os planos podem ser politicamente orientados.

**Gráfico 4** – Grau de concordância com a afirmação “os professores que ministram a disciplina de Sociologia devem conhecer amplamente as OCEM” segundo a orientação ideológica dos respondentes



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

Em relação à importância das OCEM-Sociologia para a prática de ensino, houve consenso entre os entrevistados, posto que, apesar das diferentes orientações ideológicas, observou-se elevada concordância com o uso desse documento como referencial pedagógico. Conforme se observa no Gráfico 4, não houve registro de discordância a respeito do uso das OCEM, o que pode indicar o reconhecimento dessas como meio para qualificar a Sociologia na Educação Básica, por parte dos licenciandos em Ciências Sociais da UFRGS, independentemente de sua orientação ideológica. Considerando as devidas proporções, os estudantes de orientação social-democrata, socialista e anarquista mantiveram níveis similares de concordância.

Todavia, quando a questão é analisada a partir da concepção de ensino observa-se que o grau de concordância modifica entre os estudantes que aderem à concepção pragmática e aqueles que se filiam à concepção emancipatória. A partir da Tabela 4, verificou-se que os estudantes que aderem à concepção pragmática possuem maior concordância com o uso das OCEM, já que 21 concordaram totalmente e 10 concordaram parcialmente. Os estudantes de concepção

emancipatória concordam, com menor diferença entre o grau de concordância, distribuído entre concorda parcialmente (6) e concorda totalmente (5).

**Tabela 4** – Grau de concordância com a afirmação “os professores que ministram a disciplina de Sociologia devem conhecer amplamente as OCEM” segundo a concepção de ensino da Sociologia e a orientação ideológica dos respondentes

Concepção de ensino da Sociologia	Grau de concordância dos respondentes	Concepção politico-ideológica				Total
		Conser- vadora	Social- democrata	Socialista	Anarquista	
Pragmática	Concorda totalmente	-	5	13	3	21
	Concorda	1	1	7	1	10
	Indiferente	-	-	2	-	2
	Discorda	-	-	-	-	-
	Discorda totalmente	-	-	-	-	-
Emancipatória	Concorda totalmente	-	-	5	-	5
	Concorda	1	1	4	-	6
	Indiferente	-	-	-	-	-
	Discorda	-	-	-	-	-
	Discorda totalmente	-	-	-	-	-
Total		2	7	30	4	44

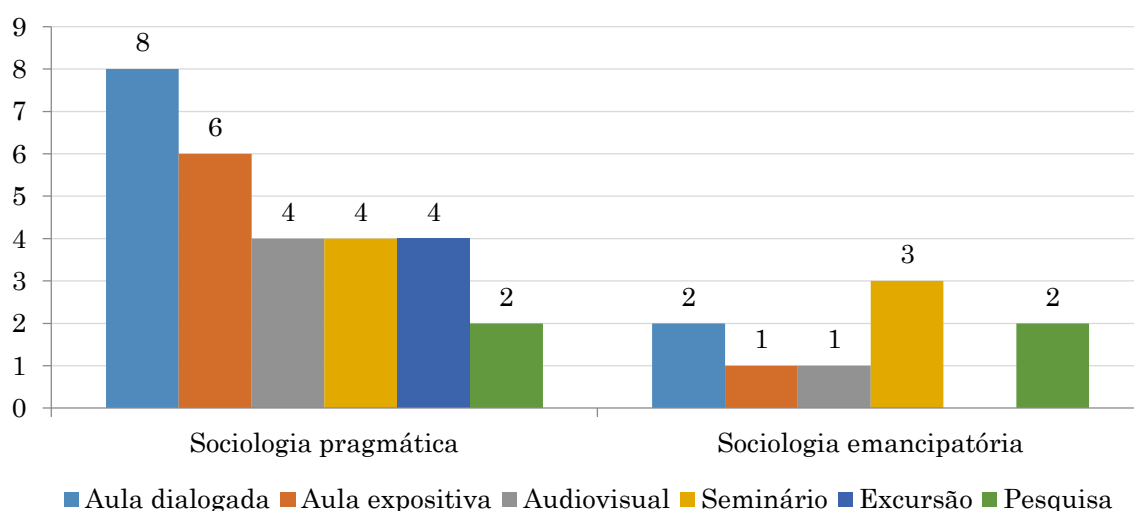
**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

A influência da concepção do ensino sobre o nível de concordância a respeito da importância das OCEM pode ser observada também considerando a orientação ideológica. Os estudantes que aderem a uma concepção *pragmática* apresentaram maior tendência a concordar totalmente com a ideia que os professores que ministram Sociologia devem conhecer as OCEM. Conforme a Tabela 4, prevalece o nível elevado de concordância, apesar da orientação política, com exceção dos estudantes de orientação conservadora.

Quando considerada a concepção emancipatória de ensino, os estudantes de orientação social-democrata e socialista apresentaram grau de concordância diversa, exceção feita aos de orientação conservadora e anarquista. Diferentemente daqueles que aderem à concepção pragmática, os estudantes de concepção emancipatória e com orientação socialista apresentaram menor variação entre os níveis de concordância. Os estudantes de concepção pragmática e orientação ideológica social-democrata indicaram concordar totalmente.

No que se refere às práticas de ensino verificou-se que as preferências são consideravelmente diversificadas, independente da concepção pragmática ou emancipatória. Cabe destacar que as duas preferências mais recorrentes apresentam posições contrastantes, quando considerada a posição do professor, no processo de ensino. Destaca-se maior referência às práticas de aula dialogada e seminários, que dariam maior ênfase à participação do aluno na condução do processo (Gráfico 5). Práticas mais inovadoras e típica das Ciências Sociais, como excursão e pesquisa, foram pouco referidas.

**Gráfico 5** – Preferências de prática de ensino considerando a concepção de ensino da Sociologia dos respondentes



**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de pesquisa empírica.

A utilização de “aula dialogada” constituiu a principal prática de ensino escolhida entre os 44 respondentes, contabilizando 10 estudantes, o que indica o foco na realização de debates a partir de demandas temáticas dos alunos. Essa é uma metodologia de ensino atraente, embora deva-se ter cuidado para não cair na prática da roda de conversas sobre temas da atualidade, tornando o processo educacional muito próximo da manifestação livre e espontânea de opiniões. Na sequência destaca-se a opção pela “aula expositivo-dialogada”, apontada por 7 estudantes. Essa é uma metodologia interessante para se trabalhar teorias,

conceitos e temas articuladamente, pois não alferia total domínio do processo educativo para os discentes, mantendo a condução da aula pelo planejamento do professor, sendo o diálogo mediado pela problematização proposta. No caso da concepção emancipatória há uma pequena tendência à utilização de seminários, o que pode se direcionar para uma vertente de ensino mais academicista, baseado na leitura de textos de autores selecionados pelo professor. É necessário ter cuidado com essa prática, bastante usual no ensino universitário, mas para a qual os estudantes da educação básica podem não estar preparados.

Chama a atenção que a utilização da pesquisa, um princípio básico das OCEM, ainda constitua uma prática didática pouco referida pelos licenciandos para que seja praticada na escola, como recurso para trabalhar teorias, conceitos e temas, mesmo entre os pragmáticos, onde poderia se esperar maior referência à prática da pesquisa – e também às excursões e saídas de campo – como metodologia de ensino. Caberia investigar a razão desse dado, uma vez que poderia estar apontando para uma dificuldade dos licenciandos em exercitar a pesquisa social, o que poderia caracterizar um déficit curricular na sua formação, que no futuro pode acarretar em prejuízo ao ensino na escola.

Os achados desse estudo suscitam novas questões que merecem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Em primeiro lugar, diferente de estudo de Raizer e Mocelin (2015), que apontou para uma tendência à orientação social-democrata dos estudantes participantes de um importante evento nacional de ensino de Sociologia, os respondentes da presente pesquisa apresentaram maior preferência pela orientação socialista. Existiria uma influência na orientação ideológica para à extrema esquerda entre os estudantes que estão mais restritos ao espaço da Universidade em relação àqueles que se alçam para redes de pesquisa? Em segundo lugar, Raizer e Mocelin (2015) também identificaram que professores do magistério superior expressaram maior tendência para orientação social-democrata do que os estudantes, ou seja, a adoção de uma orientação ideológica moderada. Essa diferença em relação aos alunos poderia indicar que a orientação política pode estar associada com o ponto da trajetória profissional em

que se encontram os estudantes em relação aos professores e/ou à maturidade intelectual desses agentes interessados pela Sociologia escolar? Esses novos questionamentos apontam para a relevância desse modelo de análise, sua aplicação e desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui com as pesquisas na área voltadas a investigar o perfil dos professores de Sociologia na escola, tomando por objeto empírico uma amostra de futuros professores, ainda em processo de formação. Essa metodologia pode fornecer indicativos pertinentes sobre determinadas características do perfil do professor, especialmente no que se refere às suas orientações ideológicas e opções metodológicas, mas também mapeando como entendem a finalidade da Sociologia na escola. Em linhas gerais, concluiu-se que os resultados apresentados convergem com a pesquisa realizada por Raizer e Mocelin (2015), em outro contexto, com agentes diferentes e espaço diferenciado.

Em que pese o tamanho restrito da amostra trabalhada, os dados analisados apresentam achados sugestivos e permitem apontar hipóteses para conduzir estudos maiores. Foi observada a diversidade nas concepções ideológicas e pedagógicas, o que mostra a complexidade que envolve o campo da formação inicial de professores de Sociologia no ensino médio. As finalidades apontadas pelos licenciandos indicam o reconhecimento por uma Sociologia escolar de caráter mais pragmático, sobretudo entre aqueles com orientação social-democrata e socialista, que demonstraram ser a maior parte, nesse estudo.

Mesmo considerando a forte presença de licenciandos de orientação socialista, o que poderia apontar, por suposição, para uma preferência massiva dos licenciandos por uma Sociologia de caráter emancipatório na escola, verificou-se que os estudantes não somente seguem a concepção pragmática, como avaliam como fundamental a profissionalização do ensino de Sociologia. No mesmo sentido, chamou atenção, inclusive, a adesão à concepção pragmática por parte de

estudantes com orientação anarquista. Ou seja, mesmo que na esfera social os licenciandos optem por aderir politicamente a movimento mais críticos e posicionamento mais ativista, reconhecem a sua responsabilidade pedagógica enquanto professores e valorizam as diretrizes das OCEM-Sociologia.

Pode-se argumentar isso na medida em que os licenciandos indicaram a desaprovação da influência do posicionamento político do professor nos planos de aula, a valorização dos formados na área para ministrar a disciplina, e o destaque a respeito da necessidade do uso das OCEM-Sociologia por parte dos professores. Os princípios dessa diretriz curricular de caráter nacional são defendidos porque apresentam elementos básicos para a abordagem didática e garantem diferentes formas dos conteúdos das Ciências Sociais serem trabalhados em sala-de-aula, por teorias, conceitos ou temas, ajudando no desenvolvimento das metodologias de ensino e na profissionalização na área.

Esses aspectos apontam para o fato que o movimento em defesa do ensino da Sociologia e o esforço realizado para a sua qualificação e legitimação, expresso desde as OCEM-Sociologia, têm gerado resultados positivos, embora com desafios pela frente. Os resultados da enquete expressam mais uma diversidade do que uma homogeneidade a respeito tanto das características dos estudantes como das suas práticas. Dessa forma, a pesquisa realizada buscou contribuir com o processo de profissionalização do ensino de Sociologia no âmbito do ensino médio, observando alguns dos sentidos que os agentes dão à sua prática, e por quê dão, mesmo entre aqueles licenciandos, que estão dando os primeiros passos na carreira. Continuar conhecendo o perfil e as concepções ideológicas e pedagógicas dos agentes que produzem o ensino de Ciências Sociais na escola é fundamental para projetar os rumos e o futuro da Sociologia escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia e a produção científica [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo



Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020a. pp. 397-401.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. Londrina, *Mediações*, v. 23, n. 2, p. 455-491, mai./ago. 2018.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In*: BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (Orgs.). A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia. Brasil, 2020. pp. 19-47.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio-x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul*. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/SEB/MEC/DPEM, 2006.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. *PerCursos*, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

HANDFAS, Anita. O ensino de Sociologia e a pesquisa acadêmica [verbete]. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. pp. 397-401.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 74, p. 43-59, 2014.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

MENDES, Aminata; GOMES, Bruno; MANGO, Felizberto Alberto; SIGA, Fernando; RÖWER, Joana Elisa. Sentidos e objetivos do ensino de Sociologia na Escola secundária nos países da CPLP: análise, reflexão e formação humana integral. *Anais. III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares*. Cabo Verde, 6-7 de julho, 2017. 15p.

MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu subcampo [verbete]. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020a. pp. 397-401.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino de Sociologia e o seu campo [verbete]. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020b. pp. 57-62.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. Ensino da sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 2, n. 3, p. 101-127. 2014.

MORAES, Amaury Cesar de. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38. 2014.

MORAES, Amaury Cesar de; GUIMARÃES, Elisabeth F. Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar de (Coord.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. pp. 45-62.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia e a formação inicial de professores [verbete]. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020. pp. 149-152.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 9, p. 25-39, 2013.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza H. *O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 13-34.

PEREIRA, Luiza Helena; AMARAL, Jonathan Henriques do. A Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre-RS. Londrina, *Cient., Ciênc. Human. Educ.*, v. 11, n. 1, p. 15-22, Jun. 2010.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; MOCELIN, Daniel Gustavo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e

desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá, v. 16, n. 190, p. 15-26, 2017.

RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de Sociologia na educação básica. *Pensamento Plural*. Pelotas, n. 2, p. 105-123. 2008.

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, v. 5, n. 3, p. 316-329, set./dez. 2015.

SANTOS, Mário Bispo. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 2, n. 3, p. 55-79. 2014.

SILVA, Ileizi L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar de (Coord.), *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2010. pp. 15-44.

**Recebido em:** 17 ago. 2020.

**Aceito em:** 13 dez. 2020.

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

BARCELOS, Régis Leonardo Gusmão; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções ideológicas e pedagógicas de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.4, n. 2, p.103-130, 2020.



## **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências**

**Cristiano das Neves Bodart<sup>1</sup>**

### **Resumo**

A despeito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que reforça a organização curricular por áreas do conhecimento, e a conseqüente retirada da obrigatoriedade nominal da disciplina Sociologia da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o componente continua obrigatoriamente presente nesse nível de ensino, ainda que enquanto “estudos e práticas”. Partindo do pressuposto de ser imperioso pensar o ensino de Sociologia, é apresentada uma reflexão teórica em torno de objetivos educacionais e intencionalidades educativas para o ensino dessa disciplina que sejam corroborativos para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo não se limitando a ela, mostrando-se emancipatória. Como considerações finais, são apresentadas dimensões que possibilitam a ampliação da consciência docente ao traçarem os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas pensadas a partir das dimensões ontológicas dos homens e das mulheres a fim de formarem pessoas plenas e emancipadas.

**Palavras-chaves:** Didática. BNCC. Ensino de Sociologia.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* [cristianobodart@gmail.com](mailto:cristianobodart@gmail.com).

## **SOCIOLOGY TEACHING IN THE BNCC CONTEXT: Theoretical outline to think about educational objectives and educational intentions in and beyond Competences**

### **Abstract**

Despite the High School Reform (Law 13.415 / 2017), which reinforces the curricular organization by areas of knowledge, and the consequent withdrawal of the nominal obligation of the discipline Sociology from the Law of Directives and Basis of Education (LDB), Sociology remains obligatorily present at this level of education, albeit as “studies and practices”. Based on the assumption that it is imperative to think about the teaching of Sociology, a theoretical reflection is presented around educational objectives and educational intentions for the teaching of this discipline that are corroborative for the development of the General and Specific Competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), while while not being limited to it, showing itself to be emancipatory. As final considerations, dimensions are presented that enable the expansion of the teaching conscience by tracing the educational objectives and the educational intentions thought from the ontological dimensions of men and women in order to form full and emancipated people.

**Keywords:** Didactics. BNCC. Sociology teaching.

### **INTRODUÇÃO**

As mudanças promovidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, denominada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), desencadearam uma série de dúvidas e incertezas entre os(as) professores(as), inclusive de Sociologia. Em se tratando de ensino de Sociologia, foco deste artigo, há ao menos três preocupações bem presentes entre os docentes: a) se a Sociologia continuará no currículo escolar; b) de que forma ficará a distribuição da carga horária entre as disciplinas nos novos currículos estaduais, o que está relacionado à preocupação com uma possível redução da jornada de trabalho, de salário e demissão de professores(as) contratados(as) por designação temporária; e; c) como lecionar a disciplina a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2018 (BRASIL, 2018) e em fase de elaboração e/ou implementação nos estados brasileiros. Silva (2020a) aponta a necessidade de uma agenda de

pesquisa que se volte a observar como a Sociologia será inserida nesse novo arranjo curricular, bem como quais tipos de propostas de ensino de Sociologia serão elaboradas a partir da BNCC. Acrescemos a esses apontamentos a necessidade de pensarmos propostas didáticas-pedagógicas que minimizem os impactos das ofensivas neoliberais presentes nessa base.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) traz, ao menos, duas implicações sobre a manutenção no currículo da Sociologia como disciplina, ambas reforçadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Uma de caráter mais geral, que reforça a organização curricular por áreas do conhecimento, dentre as quais está a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integradas pelas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História (BRASIL, 2018). Aqui observamos o aprofundamento, no Brasil, de uma tendência cujas raízes encontram-se numa política neoliberal (OLIVEIRA, 2020) já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000: a desdisciplinarização do currículo (BODART; FEIJÓ, 2020).

Uma segunda implicação, essa mais específica, é a exclusão da obrigatoriedade nominal/explicita da disciplina de Sociologia da LDB (BRASIL, 1996). No lugar da indicação imperiosa da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia; o que é impreciso e obscuro. Essas duas mudanças — a desdisciplinarização do currículo e a indicação abstrata de “estudos e práticas” de Sociologia — vêm gerando incertezas quanto ao futuro desse componente disciplinar na educação básica. Bodart e Feijó (2020), contudo, evidenciaram as potencialidades da Sociologia em colaborar para que se alcance as competências gerais e específicas, o que deveria justificar e garantir a manutenção dessa disciplina no currículo.

A distribuição de carga horária entre as disciplinas no novo currículo dependerá de como os estados da Federação irão consolidar seus programas. A despeito da Reforma do Ensino Médio ser um ato normativo do governo federal, o que se dá a partir do Ministério da Educação (MEC), sua elaboração e execução

ficam ao encargo das Secretarias Estaduais; o que torna os estados da Federação *locus* de disputas em torno das configurações de seus currículos. Por isso, a formação de coletivos de professores de Sociologia na esfera estadual é fundamental no contexto atual, tais como as Unidades Regionais (URs) da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) — que vêm se instituindo em vários estados<sup>2</sup> — e os sindicatos estaduais de Sociologia/Ciências Sociais que se voltam às causas dos professores de Sociologia, como a Associação Profissional dos Cientistas Sociais da Paraíba (Solidum)<sup>3</sup>.

Tais coletivos devem se inserir nos debates de elaboração dos currículos estaduais de modo a garantir a manutenção da Sociologia e uma carga horária adequada a seu ensino. Importa frisar que a redução da carga horária semanal da disciplina de Sociologia traria implicações negativas sobre a qualidade de seu ensino, uma vez que, como demonstraram Pereira e Caes (2019) — por meio de dois estudos de casos, no Paraná e no Mato Grosso —, quanto menor esse tempo, mais difícil se torna a prática docente. Isso, por sua vez, impacta sobre a manutenção (ou não) do contrato de trabalho temporário de milhares de docentes e, conseqüentemente, sobre a saúde física e mental do(a) professor(a). Tais implicações<sup>4</sup> não serão detalhadas aqui por não ser o foco deste artigo, ainda que seja o contexto que o justifica.

Em meio a tantas incertezas, soma-se as preocupações de como realizar adequadamente o trabalho docente e estabelecer intenções educativas para o ensino de Sociologia que estejam em consonância com as recomendações da BNCC. Em se tratando de militância em prol do ensino de Sociologia, temos, grosso modo, duas frentes de atuação: a) uma que visa a manutenção da Sociologia no currículo e a garantia de uma carga horária adequada para o seu ensino; e b) outra que busca garantir a qualificação didática-pedagógica do ensino

---

<sup>2</sup> Atualmente, existem URs em Alagoas, Natal/RN, Mossoró/RN, Minas Gerais, Fortaleza/CE, Bahia, João Pessoa/PB, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Maciço do Baturité/CE, Maranhão, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amazonas e Piauí (ABECS, 2020).

<sup>3</sup> Mais informações sobre a Solidum em: <<http://solidumassociacao.blogspot.com/>>.

<sup>4</sup> Para uma discussão dos impactos da Reforma do Ensino Médio, ver Ferreti (2018) e Oliveira (2020).

do componente. Na primeira, encontramos as estratégias de ações coletivas marcadas pelo enfrentamento, (ou) diálogo e(ou) colaboração com o Estado. Greves, reuniões, manifestações públicas, *lobby* e grupos de trabalhos colaborativos são alguns dos exemplos de ações dessa frente, cujos agentes são, geralmente, professores de Sociologia (habilitados ou não) e estudantes de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Na segunda, encontramos os esforços direcionados a (re)pensar e aplicar práticas didáticas-pedagógicas para a Sociologia escolar, o que é de grande relevância para a legitimação e manutenção de sua presença no currículo enquanto componente disciplinar. Publicizações voltadas aos aspectos pedagógicos (artigos, relatos de experiência docente, livros, coletâneas, *banners*, *blogs*, *lives*, eventos acadêmicos etc.), programas de formação de professores(as) (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Programa de Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial etc.), projetos de extensão, assim como a atuação docente em sala de aula (por meio da reflexão de sua própria prática, aulas e projetos escolares), são alguns dos esforços exemplares. Nessa frente, os agentes, geralmente, são pesquisadores(as) do tema ensino de Sociologia, professores(as) da educação superior e básica que lecionam Sociologia, e licenciandos(as) em Ciências Sociais/Sociologia.

Este artigo soma-se a essa segunda frente de atuação. Acreditamos que ambas as trincheiras são complementares e corroboram para a institucionalização do ensino de Sociologia, já que sua qualificação depende de aportes teóricos, conceituais, metodológicos e didáticos oriundos de pesquisas do subcampo do ensino de Sociologia (mas não só, já que nas práticas docentes esses aportes também se constroem e se reconstroem), assim como o desenvolvimento de pesquisas depende da existência do objeto empírico: as práticas (e seus recursos) de ensino de Sociologia, seus docentes e discentes.

Dito isso, este artigo traz uma reflexão teórica que visa apresentar categorias que auxiliem na definição de objetivos educacionais e intenções educativas para o ensino de Sociologia no contexto da BNCC (BRASIL, 2018) de maneira que se desenvolva uma educação libertadora e democrática, suplantando



as perspectivas neoliberais que marcam essa base curricular. Eis o objetivo deste artigo! Para tanto, pensaremos a partir de possibilidades de intenções educativas para o ensino de Sociologia que venham atender a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), e colaborar para o desenvolvimento das competências gerais e específicas nela indicadas, mas não só.

Esforços em agrupar as competências encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Tal empenho, contudo, não traz uma relação com as dimensões da formação dos homens e das mulheres, o que pouco auxilia na definição de objetivos educacionais e intencionalidades educativas que evidenciem etapas formativas. O Quadro 1 apresenta a proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Quadro 1** – Categorias propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000)

<b>Conjuntos de competências</b>	<b>Relaciona-se com:</b>
Representação e Comunicação	“[...] às linguagens como instrumentos de produção de sentido e às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos”
Investigação e Compreensão	“[...] os diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos mobilizados e/ou construídos/reconstruídos nos variados processos de intervenção no real”.
Contextualização Sociocultural	“[...] à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais”.

**Fonte:** Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

O que visamos aqui apresentar é mais do que uma proposta de categorização das competências da BNCC, é uma sistematização de dimensões e níveis de objetivos educacionais e intencionalidades educativas pensadas a partir da ontologia dos homens e das mulheres e a forma como se desenvolvem e se relacionam com o mundo social, tendo como horizonte uma educação praxiológica. Assim, é realizado um desenho teórico em torno dos temas objetivos educacionais e intencionalidades educativas — o que se dá a partir da revisitação de Castanho (1991), Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006) —, para, então, propor

objetivos educacionais e intenções educativas para o ensino Sociologia<sup>5</sup> que atendam às exigências da BNCC (BRASIL, 2018), mas que visem, no horizonte, uma democracia radical. Ainda que esta possa parecer impossível de ser alcançada, a sua busca é o que possibilitará o(a) professor(a) avançar na qualificação das relações sociais intraescolar e extraescolar, como também pós-escolar.

Pelo caráter teórico deste texto, tomamos como porto de partida as dimensões dos objetivos educacionais de Castanho (1991), Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), sendo elas a técnica, a consensual e a político-cultural; como melhor apresentaremos em seção posterior. É a partir das contribuições desses autores que realizamos uma proposição voltada ao ensino de Sociologia.

## 1 **O ENSINO DE SOCIOLOGIA COM E PARA ALÉM DA BNCC: pensando objetivos e intenções educativas**

A BNCC/EM foi aprovada em 17 de dezembro de 2018, visando apresentar diretrizes para a implementação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que reforma o ensino médio brasileiro. A BNCC/EM teve uma produção/elaboração bastante questionada, sobretudo sua última versão, como bem recuperou Silva e Alves Neto (2020).

Dentre suas principais características, está a estruturação dos objetivos de aprendizagem baseada em competências<sup>6</sup> e a organização dos componentes disciplinares de forma interdisciplinar, em áreas do conhecimento, o que colabora

---

<sup>5</sup> Isso não significa concordar parcialmente ou plenamente com o projeto educacional desenhado pela Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e sistematizado na BNCC (BRASIL, 2018). Antes, trata-se de um esforço para que o ensino de Sociologia se dê da melhor maneira possível e se mantenha no interior do currículo, já que estando de fora em nada poderá colaborar para transformações de médio e longo prazo. Importa sua permanência, pois sua prática docente qualificada poderá remodelar as direções do projeto educacional nacional que se efetiva nas salas de aula, onde o professor (ainda) possui relativa autonomia e onde os/as estudantes podem tornar-se conscientes, críticos, livres e democráticos (exatamente nessa ordem).

<sup>6</sup> Na BNCC, “[...] competência é definida 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” (BRASIL, 2018).

para o estreitamento da formação dos(as) estudantes (COSTA; SILVA, 2019), podendo levar a um currículo desdisciplinarizado<sup>7</sup>. As áreas do conhecimento estabelecidas pela BNCC são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

A organização curricular por áreas já estava presente no currículo brasileiro. O Parecer CNE/CP nº 11, de 2009, já afirma que as áreas do conhecimento

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009).

Essa afirmação é retomada no documento da BNCC (BRASIL, 2018) de maneira que a Sociologia fica agrupada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História. Assim, as competências específicas (e conseqüentemente os objetivos educacionais) que cabem à Sociologia são aquelas estabelecidas para essa área do conhecimento, além das competências gerais estabelecidas para todas as áreas. No caso da Sociologia, ao todo são 16 competências, sendo 10 gerais e seis específicas; as quais podem ser observadas no *site* de apresentação da BNCC disponibilizado pelo MEC<sup>8</sup>.

O que propomos aqui é apresentar tipologias teóricas para pensarmos os objetivos educacionais e as intenções educativas, para então, demonstrar que a BNCC não é suficiente para um ensino de Sociologia que se pretenda libertador e que tenha como horizonte uma democracia radical<sup>9</sup>. Por radical, denominamos a

---

<sup>7</sup> Por desdisciplinarização, entendemos como sendo a tendência (processo) de uma organização curricular marcada pela ausência de disciplinas específicas e tratamento disciplinar dos conteúdos, o que acarretaria ignorar as particularidades teórico-metodológicas de cada uma delas. Uma proposta interdisciplinar deve fortalecer o papel das disciplinas e não a suas diluições enquanto “estudos e práticas”.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>.

<sup>9</sup> Tomar como horizonte no sentido de utópico, como destacado por Fernando Birri e citado por Eduardo Galeano: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois

superação de qualquer tipo de dominação do homem sobre o homem, visando que os(as) estudantes tornem-se conscientes, críticos, livres e, por fim, democráticos. Tal esforço se dá em meio à escassez de discussões didáticas no âmbito do ensino de Sociologia. Como destacou Silva (2020b, p. 94), a didática para o ensino de Sociologia aparece na produção científica “[...] geralmente atrelada a outros objetos de pesquisas de forma acessória para tratar de temáticas que, no máximo, tangenciam a questão didática propriamente dita”.

Para a construção desse arcabouço teórico, revisitamos as contribuições de Castanho (1991; 2006) e Castanho e Castanho (1996), mais especificamente no que diz respeito aos objetivos educacionais e as intenções educativas pensadas por esses autores ainda antes da aprovação da LDB e das fortes tendências neoliberais presentes no projeto educacional que se desenvolveu no Brasil a partir de então.

## **2.1 Ponto de partida para uma teorização dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas**

Importa-nos, primeiro, conceituar os objetivos educacionais e as intenções educacionais, ainda que de maneira breve. Nesse caso, assumimos a conceituação de Castanho e Castanho (1996, p. 57) que definiram os objetivos educacionais como sendo “os resultados buscados pela ação educativa” e “dizem respeito ao produto educacional”, e as intenções educativas como dizendo respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados”. Estando essas na ponta inicial do processo educativo, em uma “[...] relação intencional, dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão” (*Ibidem*).

Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006), partindo da perspectiva marxista e habermasiana das dimensões fundamentais da vida dos homens [e das

---

passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO; BORGES; 1995, p. 310). Assim, a utopia nos serve para caminhar em busca do aprofundamento democrático, ainda que pareça distante ou inalcançável.

mulheres], destacaram que essas seriam o trabalho, a linguagem e o domínio. A partir dessa interpretação desenvolvem uma estrutura teórica em torno das dimensões educativas que julgamos merecer ser revisitada por sua potência em colaborar para uma crítica aos objetivos traçados pela BNCC e por nos apontar — com algumas adequações necessárias — caminhos promissores para o ensino de Sociologia que supere a visão utilitarista<sup>10</sup> e individualista muitas vezes presentes na educação. Sob tal perspectiva, assim sintetizaram as dimensões fundamentais da vida dos homens e das mulheres:

Nessa ‘história da história’, Marx mostra o homem produzindo sua existência, pelo trabalho, como o primeiro ‘fato histórico’. O trabalho funda a vida material humana. Segue-se a geração da consciência, da vida espiritual. E o que está na base, o fato constitutivo da consciência, tão antigo quanto ela, é a linguagem – e seu ato histórico correspondente é a comunicação. Por último, Marx estuda o domínio, no seu momento mais expressivo (e mais opressivo), o Estado. Mas, e aqui vem o gancho com o retorno a Habermas, a dominação apenas se define no Estado: ela está presente desde antes, permeando as relações sociais, invadindo a intimidade da família (a submissão da mulher) e todo o mundo produtivo (pela divisão do trabalho) (CASTANHO, CASTANHO, 1996, p. 56).

Para os autores, é a partir dessas dimensões que Habermas destaca os interesses básicos delas decorrentes, os quais seriam: técnico, comunicativo e emancipatório. Afirmam que a pretensão de Habermas estaria em “[...] desmascarar a pretensa neutralidade das ciências (todas as ciências), revelando as mediações do conhecimento pelos interesses” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 56). Segundo Castanho e Castanho (1996, p. 56),

Técnico é o interesse do homem de, pelo trabalho, submeter o mundo, controlá-lo, colocá-lo a serviço da satisfação de suas necessidades. Comunicativo é o interesse de, pela linguagem, relacionar-se com os outros. E emancipatório é o interesse de, pela articulação entre o conhecimento e a realidade, liberta-se do domínio de todo poder externo a si mesmo, da natureza, da sociedade e de ambos introjetados na psique.

---

<sup>10</sup> Visão que se limita à dimensão técnica da educação, àquela que se limita a buscar atender as necessidades materiais imediatas.

Para cada tipo de interesse, há, segundo os autores (influenciados por Habermas) uma ação, sendo elas:

Ação instrumental, orientada por regras técnicas derivadas do conhecimento propiciado pelas ciências naturais, visa o controle da natureza. A ação comunicativa, baseada em normas linguísticas e iluminadas pelo conhecimento extraído das ciências histórica-hermenêuticas, busca o consenso. A ação estratégica, fundada na práxis e no conhecimento das determinações sociais permitido pela teoria crítica, visa à emancipação, não só no seu âmbito específico político-cultural, mas em todos os âmbitos (CASTANHO, CASTANHO, 1996, p. 56-57).

É a partir desses interesses ontológicos dos homens e das mulheres que Castanho e Castanho (1996) e Castanho (2006) buscaram construir, no âmbito teórico, os objetivos educacionais e as intenções educativas correspondentes, como sistematizado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Dimensões, objetivos, conhecimentos e intenções educativas de Castanho e Castanho (1996)

Dimensões ontológicas	Objetivo educacional	Conhecimento visado	Intenção educativa
Trabalho	Técnico	Natural	Instrumental
Linguagem	Consensual	Histórico-hermenêutico	Comunicativa
Domínio	Político-cultural	Praxiológico	Emancipatória

**Fonte:** elaborado a partir de Castanho e Castanho (1996, p. 58).

Para os referidos autores, o **objetivo técnico** visa o domínio sobre a natureza, sendo a intenção educativa instrumental. Esse tipo de objetivo é característico das disciplinas das Ciências Naturais, as quais buscam transmitir conhecimentos necessários ao domínio/controlar técnico da natureza, de modo a satisfazer suas necessidades. O **objetivo consensual** busca permitir, pelos conhecimentos advindos das Ciências Humanas, “[...] reconhecer os obstáculos à relação entre os homens e levar por meio de uma reflexão crítica, à ação supressora das opacidades” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 58). Esse objetivo alinha-se à dimensão comunicativa e se propõe superar os falseamentos

linguísticos. Já o **objetivo político-cultural** visa, também por meio das Ciências Humanas,

[...] propiciar meios, através da reflexão da ciência na práxis, para uma inserção lúcida na prática social, levando à ação política para eliminar a repressão do aparato estatal e à ação cultural para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 58-59).

Para esse tipo de objetivo, é necessário que haja uma intencionalidade educacional emancipatória que considere dialogicamente teoria e ação transformadora do mundo e de si mesmo, o que remete à práxis. Esta sendo entendida aqui como

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Castanho e Castanho (1996) atestam que, para alcançar o objetivo político-cultural, é necessário que sejam alcançados os dois objetivos anteriores, os quais podemos tomar como estágios das intencionalidades de ensino-aprendizagem.

Segundo esses mesmos autores, as intencionalidades possuem três níveis, sendo eles: empírico, racional e teórico. “O **nível empírico** é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência”, buscando respostas para os desafios do dia a dia. “O **nível racional** é aquele em que os dados estão relacionados entre si pela mediação dos conceitos: [...] corresponde ao que conhecemos por ciência”. Já o **teórico**, é um segundo nível mais avançado, é onde tudo se conecta com tudo, voltando-se à globalidade, “[...] postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante a opressão/repressão” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 60).

[...] os objetivos educacionais referem-se a mudanças: individuais, quando as intenções estão no primeiro patamar; institucionais quando as intenções se alargam; e estruturais, quando atingem o nível de globalidade. [Uma advertência:] os objetivos mais amplos não excluem os mais restritos, os estruturais não excluem os institucionais nem estes, os individuais. Pelo contrário: incluem-nos (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 60-61).

Mais ainda, para esses autores, o objetivo individual, no nível empírico, “[...] não se elevando às conexões institucionais e estruturais, deixa de atender ao interesse básico da educação, que é a emancipação humana” (CASTANHO; CASTANHO, 1996, p. 61).

## 2.2 **Propondo uma teorização dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas para o ensino de Sociologia**

Apresentadas as contribuições de Castanho (1991; 2006) e Castanho e Castanho (1996), resta-nos revisitar esses aportes de modo a trazer algumas contribuições que acreditamos colaborar para pensarmos o ensino de Sociologia no contexto da BNCC.

Chamamos atenção para o fato de que o modelo teórico apresentado pelos referidos autores carece de uma sistematização mais crítica e complexa dos objetivos educacionais e intencionalidades educativas. Mais crítica no sentido de considerar que essas nem sempre são positivas ou podem promover efeitos positivos. Ter clareza disso é fundamental para evitar a “repetição de Auschwitz” (ADORNO, 1995), sendo a educação instrumentalizada para o mal. O domínio técnico não deve ser um objetivo fim da educação, embora componha o processo educativo por ser uma necessidade básica e ontológica dos homens e das mulheres, já que é a partir do domínio da natureza por meio do trabalho que o homem [e a mulher] se humaniza. É considerando os interesses ontológicos dos homens e das mulheres que propomos um modelo teórico de dimensões, os



objetivos e as intencionalidades educacionais. Tais interesses estão nos domínios da técnica, da consciência e da dominação.

Carecemos de um modelo teórico um pouco mais complexo por entender que a dimensão comunicativa não dá conta da complexidade que envolve essa esfera. No Quadro 3, buscamos sintetizar o que aqui apresentamos como aspectos alusivos aos objetivos educacionais e intenções educativas a partir de quatro dimensões, sendo as três últimas relacionadas ao ensino de Sociologia.

**Quadro 3** – Aspectos alusivos aos objetivos educacionais e intenções educativas

Dimensão educacional	Conhecimento visado	Intenção educativa	Nível da intenção educativa		
Técnica	Natural	Instrumental	Empírico	Racional	
Comunicativa do tipo <i>Input-Output</i>	Histórico-hermenêutico	Instrumental ou Comunicativa não dialógica	Empírico	Racional	Teórico
Comunicativa do tipo dialógica	Histórico-hermenêutico	Dialógica-emancipatória	Empírico	Racional	Teórico
Político-cultural	Praxiológico	Prática-emancipatória	Teórico-prático		

**Fonte:** Autoria própria.

A dimensão técnica se relaciona aos conhecimentos da natureza e com finalidades instrumentais. Em geral, nessa dimensão, o nível da intenção educativa limita-se ao empírico e/ou ao racional. Aqui enquadram-se as Ciências da Natureza, como destacaram Castanho e Castanho (1996; 2006).

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, incluindo a Sociologia, podem ter seus objetivos educacionais traçados na diretriz curricular (no caso na BNCC) e no planejamento docente nas seguintes dimensões: comunicacional de tipo *input-output*; comunicacional dialógico; e político-cultural.

Em se tratando de intenção educativa ligada à linguagem (nos níveis empíricos, teóricos e conceituais<sup>11</sup>), consideramos insuficiente a expressão “consensual” usada por Castanho (2006) e Castanho e Castanho (1996) para designar toda a dimensão comunicacional. A ideia de consenso harbermasiano, embora vise contrapor a ideia de conquista de poder e a imposição de ideias, não

<sup>11</sup> Níveis adotados a partir de Castanho e Castanho (1996).

nos parece apropriada para pensarmos a educação em sociedade com desigualdades profundas, como o Brasil, onde a comunicação dá-se de forma assimétrica (depositária) e simétrica (democrática). Preferimos considerar que a dimensão comunicacional a partir de duas situações possíveis: uma marcada pela comunicação assimétrica e depositária e outra por práticas simétricas de diálogo democrático. Nesse sentido, repensamos a dimensão comunicacional de Castanho e Castanho (1996) como duas dimensões distintas: a comunicacional do tipo *input-output* e a comunicacional dialógica.

Nas dimensões consensual e dialógica, visa-se a descoberta dos falseamentos linguísticos; trata-se, por exemplo, de objetivar que os(as) estudantes compreendam, por meio de conceitos e teorias, os discursos que fundamentam a dominação. Nessas duas dimensões, os níveis de intenções educativas voltam-se, mediadas por conceitos (racional) e teorias (teórico), para as realidades cotidiana e institucional.

Um intenção comunicativa pode se dar, ao menos, de duas formas: a) uma relação **comunicacional do tipo *input-output***, ou seja, uma prática educativa depositária na qual há um transmissor e um receptor; e b) **dialógica**, marcada por uma comunicação democrática em que há um verdadeiro diálogo, na qual estudantes e docentes falam e escutam de forma simétrica. Já preconizava Freire (2019) que a prática dialógica de ensino-aprendizado se configura como o encontro dos homens para ser mais. Em ambas as dimensões, os níveis de intenção educativa são empírico (voltado à realidade concreta), racional (envolvendo conceitos) e teórico.

Como colocado por Bodart (2020),

[...] 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. Dialogar sobre o ensino de Sociologia exige dos envolvidos interações e trocas [...] Não podemos olvidar que o(a)s nosso(a)s discentes têm seus mundos, ainda que possamos – e devemos – apresentar-lhes outros possíveis.

Brunetta (2020) destaca que, na atualidade, defendem-se, para o ensino de Sociologia, metodologias dialógicas. Importa chamar a atenção para o fato de que a ideia dessas metodologias muitas vezes se limita ao ato da comunicação entre estudantes e professores(as) do tipo *input-output*. Para que de fato haja dialogicidade, no sentido freiriano, é necessário que as intenções educativas sejam dialógicas, já que esta antecede/define as metodologias que serão adotadas pelos(as) professores(as). Como destacou Bodart (2020), precisamos, nós docentes, dialogar no ensino de Sociologia, afastando-nos de práticas depositárias de conhecimento, compreendendo que o diálogo é uma ponte que liga os mundos dos(as) estudantes com os mundos dos(as) professores(as).

Uma das limitações de traçar um objetivo educacional voltado à **dimensão comunicacional do tipo *input-output*** é a sua insuficiência na busca pela superação da dominação, já que o aprendizado se dará por meio de uma relação de poder assimétrica e depositária. Por não experienciar uma comunicação democrática, pode vir inclusive, o dominado — conhecendo os meios e usos políticos da linguagem — tornar-se dominante. Assim, teríamos um uso instrumental das Ciências Humanas<sup>12</sup>. Portanto, não promove uma educação libertadora. Trata-se de uma dimensão marcada pela imposição que exclui visões diferentes de mundo. Já a **dimensão comunicacional dialógica**<sup>13</sup> é caracterizada pela promoção da democratização do falar e do escutar. Sob essa intencionalidade educativa, o(a) professor(a) passa a considerar as visões diferentes de mundo, respeitando-as<sup>14</sup>.

A outra dimensão, como em Castanho e Castanho (1996), é a **político-cultural**. Como já apresentado, esta é caracterizada pela relação entre teoria e

---

<sup>12</sup> Castanho e Castanho (1996) limitam-se a pensar o uso instrumental dos conhecimentos das ciências da natureza. Por outro lado, reconhece acertadamente que a técnica e as ciências da natureza podem ser usadas para fins de dominação, não sendo um conhecimento neutro.

<sup>13</sup> Esse conceito relaciona-se, em grande medida, à ideia de prática dialógica em Paulo Freire (2009). Porém, para melhor delimitação, consideramos a dimensão dialógica como uma etapa anterior àquela em que os(as) estudantes relacionam teoria e ação, já que, na “dimensão da linguagem”, não deve ser confundida com a práxis.

<sup>14</sup> Desde que respeitadas as existências dos outros de forma educada e ética.

ação — pela práxis — e visa provocar uma transformação estrutural que tenha como horizonte duas ações: a política, que visa a eliminação do aparato repressivo estatal; e a cultural, que objetiva denunciar a ideologia da dominação e a formulação de uma ideologia da libertação. Tal dimensão se desenvolve no nível teórico-prático, ou seja, como práxis,

Embora “[...] as diretrizes curriculares de âmbito federal (Base Nacional Comum Curricular, BNCC) e estadual (Propostas Curriculares) também condicionam a metodologia de ensino de Sociologia” (BRUNETTA, 2020, p. 231), não podemos desvalorizar o papel e a autonomia do(a) professor(a) nas definições metodológicas, o que dependerá da convicção e clareza dos objetivos educacionais a serem promovidos. Por isso, a presente reflexão teórica se faz necessária.

**Quadro 4** – Demonstrativo de objetivos educacionais e intenção educativa a partir de exemplificações de atividades sobre um conteúdo de Sociologia

Conteúdo de Sociologia	Dimensão do objetivo educacional	Exemplo de atividade	Intenção educativa
Relações de poder	Comunicacional do tipo <i>input-output</i>	Exposição das estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia	Instrumental e/ou comunicacional do tipo <i>input-output</i>
	Comunicacional dialógico	Pesquisa discente sobre as estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia seguida de seminário de discussões entre os(as) estudantes em torno de seus impactos nas suas vidas pessoais e sobre a sociedade	Dialógica-emancipatória
	Político-cultural	Campanha de conscientização da comunidade escolar quanto as estratégias midiáticas de dominação e transmissão de ideologia e os problemas delas advindos.	Prática-emancipatória

**Fonte:** Autoria própria.

Essas tipologias apresentadas são estágios que o(a) professor(a) de Sociologia precisa considerar em sua prática docente, visando, num primeiro momento, identificar onde se “encontra” o(a) estudante, tomando-o como ponto de partida para seus objetivos educacionais. Para alcançar objetivos dialógicos, é necessário antes atingir objetivos comunicacionais do tipo *input-output*. E para alcançar a dimensão político-cultural, todas as outras dimensões precisam ser

promovidas. Aqui se desvela uma grande responsabilidade que cabe ao(à) professor(a): capacidade de promover intencionalidades educativas que visam conduzir os(as) estudantes à dimensão político-cultural, o que demanda conhecimentos teóricos que se vinculem dialeticamente às práticas dos(as) estudantes; é isso que potencializa a ação transformadora para a superação da ideologia da dominação.

No Quadro 4, apresentamos alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) de Sociologia (se preferir, de forma interdisciplinar<sup>15</sup>, como sugere a BNCC) associadas a algumas das competências gerais da BNCC e classificadas nas dimensões propostas.

**Quadro 5** – Demonstração de exemplos de categorização de competências em dimensões e exemplos de atividades

Dimensões	Exemplos e aspectos presentes nas competências gerais presente na BNCC que se aproximam das três dimensões.	Exemplo de atividades associadas ao ensino de Sociologia
Comunicativa do tipo <i>input-output</i>	<p>1. “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (Competência Geral 4).</p> <p>2. “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”. (Competência Geral 7).</p>	<p>1. Criação de um canal de Tv <i>Online</i> no YouTube de entrevistas sobre temas tratados na aula de Sociologia. Os(as) estudantes atuarão a partir de funções típicas (papéis) de uma TV <i>Online</i>, revezando bimestralmente as funções entre eles/elas. As entrevistas podem ser representativas (teatro), mas as perguntas e/ou respostas devem ser amparadas nos conhecimentos sociológicos sobre o tema tratado.</p> <p>2. Elaboração de tribunal de justiça com simulações de sessões de julgamentos de questões relacionadas aos temas que forem sendo tratados na disciplina de Sociologia. Ao invés de jargões jurídico, deverá ser amplamente utilizada a linguagem sociológica (conceitos e categorias). Os papéis desempenhados pelos(as) estudantes deverão ser revezados a cada sessão.</p>
Comunicativa dialógica	<p>1. “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais,</p>	<p>1. Produção do “museu da memória popular”, criando-se uma linha do tempo (com fita colada a meia altura por toda a extensão das quatro paredes de uma sala branca), onde a comunidade escolar e extraescolar será</p>

<sup>15</sup> Cabe destacar que a interdisciplinaridade pressupõe a existência de disciplinas; o que difere de limitar-se ao ensino da “estudos e práticas” de qualquer que seja o campo de conhecimento.

	<p>seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Competência Geral 9).</p>	<p>convidada a colar abaixo e acima da linha (e de acordo com a cronologia traçada) pequenas narrativas dos fatos que marcaram suas vidas e fotos (cópias) que as represente (opcional), de modo que as diversas histórias de vida se coloquem lado a lado. Agentes representantes de grupos ou entidades também podem colaborar com as histórias de seus representados. Um grupo de estudantes comporá uma comissão ética que discutirá (durante o processo de elaboração do museu) o material colaborativo colado na parede, outro de apoio e orientação aos visitantes colaboradores. Ao obter-se a participação significativa de vários agentes sociais, uma roda de conversa deverá ser organizada para discutir o valor das narrativas populares, suas reações com as estruturas sociais de cada época. Podem ser realizadas, por exemplo, rodas de conversas por década. Para esse tipo de atividade os(as) estudantes precisam ter competências comunicativas previamente desenvolvidas.</p>
<p>Político-cultural*</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “[...] colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Competência Geral 1).</li> <li>2. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Competência Geral 10).</li> </ol>	<p>1 e 2. Promoção de uma “cooperativa de cultura” pensada e executada pelos(as) estudantes, que visa promover atividades culturais variadas na escola e/ou na comunidade (visando incluir jovens que estão fora da escola) a fim de proporcionar a todos(as) o contato, o respeito e a solidariedade com os coletivos, grupos e artistas locais e suas produções, fomentando o engajamento em atividades culturais e a valorização de ações coletivas e das manifestações alvos de preconceitos, desassistidos pelas políticas estatais e desvalorizados no contexto da sociedade do consumo. Para esse tipo de atividade, os(as) estudantes precisam ter competências comunicativas dialógicas previamente desenvolvidas.</p>

**Nota:** não há nas competências gerais da BNCC (2018) nenhuma indicação direta de ação voltada a eliminação do aparato repressivo do Estado e da suplantação da ideologia da dominação.

**Fonte:** Autoria própria.

A BNCC não traz, por conta de seu viés neoliberal, competências gerais ou específicas típicas da dimensão político-cultural. Por isso, os(as) professores(as) de Sociologia devem traçar objetivos educacionais e intencionalidades educativas para além dessas competências. Reiteramos que todas as dimensões educacionais que apresentamos são importantes para o desenvolvimento do(a) estudantes,

uma vez que estão ligadas às suas ontologias. É necessário, contudo, buscar alcançar condições para traçar como objetivo educacional competências e habilidades típicas da dimensão político-cultural.

A necessidade de promover, por meio do ensino de Sociologia, condições para conhecer e interpretar o mundo social (dimensão comunicacional) é consideravelmente proclamada na literatura especializada. No que se refere à produção científica, indicativos para a promoção da capacidade de dialeticamente relacionar teoria e ação não é tão acentuada nos trabalhos teóricos-didáticos voltados à Sociologia escolar, estando quase que restritos à diretrizes curriculares e os livros didáticos. Isso pode ser, em parte, influenciado pela busca da neutralidade axiológica (WEBER, 1995) que marca o campo da Sociologia ter isso espreado para seu ensino<sup>16</sup>. Precisamos reconsiderar tal neutralidade e promover uma educação emancipatória compromissada em conduzir os(as) estudantes a uma ação política de eliminação da repressão do aparato do Estado e a uma ação cultural de denúncia da ideologia da dominação, visando construir uma sociedade mais justa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A despeito da possibilidade de promover um ensino de Sociologia que atenda às competências da BNCC, é necessário suplantar suas limitações no que diz respeito a potencializar uma educação emancipatória. Ter consciência de que o ensino de Sociologia deve ter como meta objetivos educacionais e intencionalidades educativas que alcancem a dimensão político-cultural é fundamental para a superação dos ideias neoliberais e para a promoção de uma educação que visa a eliminação da repressão do aparato estatal, a denúncia da

---

<sup>16</sup> O que acaba sendo ampliado por preocupações desencadeadas a partir de ações de grupos organizados de extrema direita, como o Movimento Escola Sem Partido, que acusam professores(as) de doutrinação política de estudantes.

ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação; eis os maiores objetivos do ensino de Sociologia!

As dimensões educativas norteiam as intencionalidades educacionais, as quais são operacionalizáveis na medida em que são tomadas como etapas. Por um lado, será o nível do desenvolvimento cognitivo e intelectual dos(as) estudantes que deverá determinar o ponto de partida (a dimensão do objetivo educacional momentâneo a ser adotado). Por outro, são a utopia e o comprometimento do(a) professor(a) com o aprofundamento democrático que irão estabelecer a etapa a ser alcançada/promovida em sua prática pedagógica.

As dimensões aqui apresentadas nos possibilitam ampliar nossa consciência ao traçar nossos objetivos educacionais e as intencionalidades educativas. Essas, aqui, foram pensadas a partir das dimensões ontológicas dos homens e das mulheres. É importante frisar que o que aqui esboçamos são tipos ideais no sentido weberiano (WEBER, 1995), uma vez que na prática podem ser traçados a partir de diferentes combinações entre elas, já que o ensino de Sociologia não pode ser reduzido a simplificações teóricas. Por outro lado, tais tipificações nos auxiliam a aprofundar a racionalização do processo de ensino-aprendizagem, tarefa cara à didática.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

BODART, Cristiano das Neves. Precisamos dialogar acerca do (e no) ensino de Sociologia. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/272/189>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/agos. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194/30973>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio*: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº11/2009*. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular*. Educação é a base. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRUNETTA, Antonio Alberto. O ensino de Sociologia e a metodologia de ensino. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 229- 233.

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio E.M. Revisitando os objetivos da educação. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 13ª edição. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). *Lições de Didática*. Campinas: Papirus, 2006. p. 35-66.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>>. Acesso em: 10 out. 2020.

PEREIRA, Alysson Cipriano; CAES, Valdinei. A Sociologia no ensinomédio: a diferença da carga horária semanal no Paraná e no Mato Grosso. *In*: BODART, Cristiano das

Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. *O ensino de Sociologia no Brasil*, v. 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 39-58.

SILVA, Ileize Fioreli. O ensino de Sociologia e a BNCC. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a. p. 51- 55.

SILVA, Camila Ferreira da. O ensino de Sociologia e a Didática. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020a. p. 91- 95.

SILVA, Ileisi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 262-283, 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

WEBER, Max. O sentido da “neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas”. *In*: WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Campinas: Editora da Universidade Federal da Campinas, 1995.

**Recebido em: 20 out. 2020.**

**Aceito em: 08 dez. 2020.**

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

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia e a BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio e Janeiro, v. 4, n. 2, p. 131-153, 2020.



## ENTREVISTA

### **O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações das ações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Sousa Lima (UEL)**

---

### **The leadership of Sociology teaching in basic education: the innovations of actions didactics and research of UEL with/in public schools. Interview by Teacher Doctor Ângela Maria Sousa Lima (UEL)**

**Lígia Wilhelms Eras<sup>1</sup>**

#### **Resumo**

A entrevistada desta edição de *CABECS* é a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima que narra a sua trajetória docente e as principais ações e inovações didáticas da UEL, derivadas do modo como o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica assumiu um protagonismo na Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, materializadas em laboratórios de ensino, pesquisa, produção de eventos e livros coletâneas, em uma dinâmica singular de parceria com os professores e professoras das escolas públicas de Londrina e região, na produção de conhecimento contextualizado e diferenciado sobre a educação básica e pública.

**Palavras-Chave:** Ensino. Pesquisa. Sociologia na Educação Básica. Educação Pública.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC . *E-mail:* [ligiaweras@hotmail.com](mailto:ligiaweras@hotmail.com).

## Síntese biográfica

Ângela Maria Sousa Lima é Pós-Doutora em Educação (UEM). Doutora em Ciências Sociais (UNICAMP); Mestre em Sociologia Política (UFPR), Graduada em Ciências Sociais (UEL). Foi coordenadora do Prodocência (CAPES) na UEL de 2010-2013. Ocupou o cargo de Pró-reitora de Graduação da UEL/PR no período de 2014 a 2016. Atua na Área de Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia no Curso de Graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UEL; no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO); no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia – LENPES/UEL e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior - GEDUC/UEM. É professora associada e Supervisora de Estágio Curricular do mesmo curso. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOC), nos cursos de Mestrado e Doutorado da UEL.

**Lígia Wilhelms Eras:** Prof.<sup>a</sup> Ângela, nos conte como foi a sua trajetória de vida, o que a fez escolher o curso de Ciências Sociais e como foi seu o processo de formação?

**Ângela Maria de Sousa Lima (UEL):** A trajetória de vida profissional no campo da educação, iniciada desde os 17 anos de idade, levou-me ao Curso de Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina e orientou os processos acadêmicos de formação na pós-graduação. E, esta paixão pela docência, detectada bem antes de cursar a Formação Docente de Nível Médio (antigo Magistério) em Rolândia/PR, tem se ampliado a cada turma que assumo na Área de Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia, no Departamento de Ciências Sociais da UEL. O desafio diário é transmitir esta paixão freiriana aos/às novos/as profissionais da educação que ajudo a formar na Licenciatura de Ciências Sociais desta universidade pública.

Além do apego à docência, uma congruência de fatores explica esta escolha do curso de Ciências Sociais: o estranhamento do contexto patriarcalista, colonialista e racista em que estava inserida; o incentivo de outros/as colegas, especialmente de militantes nas pastorais (da criança, das juventudes, da terra e carcerária) e o encantamento provocado pela disciplina de Sociologia da Educação no Ensino Médio.

Quanto ao processo de formação na graduação, tentei vivenciá-lo para além da sala de aula, mesmo trabalhando quarenta horas semanais, do início ao término do curso. Já no primeiro ano, me inseri no Centro Acadêmico. Participei de todos os “Encontros Regionais de Ciências Sociais” (ERECS) nos quatro anos do curso. Mais tarde, auxiliava na organização das viagens para os Encontros que aconteciam dentro e fora de Londrina. Fui representante estudantil no Colegiado do Curso por dois anos consecutivos. Participei de várias atividades promovidas pelo Diretório Acadêmico (DCE), pela União Paranaense de Estudantes Secundaristas (UPE), e, de forma mais direta, pelo Centro Acadêmico de Ciências Sociais com a chapa “O importante é o principal, o resto é secundário”. Também dediquei-me muito no estágio curricular obrigatório, planejando minuciosamente cada regência. Tive a honra de ser estagiária de Sociologia da Profa.Dra.Ileizi Luciana Fiorelli Silva no Curso de Formação de Docentes (Magistério) no Colégio Estadual Maria do Rosário Castaldi. Nem sei explicar como consegui concluir o curso em quatro anos, trabalhando o dia todo nas escolas públicas urbanas e do campo (salas bisseriadas), estudando no período noturno, morando em Rolândia e passando madrugadas inteiras preparando aulas para as crianças.

Me recordo que na UEL, de antemão, encantei-me pela arte de ensinar Sociologia com a Profa. Dra. Ana Maria Chiarotti de Almeida. Seu modo humano e didático de se aproximar das trajetórias dos/as graduandos/as, permitia-lhe proporcionar um ambiente muito favorável aos debates em sala de aula. Em poucos meses de convivência, senti-me tão à vontade que já trazia os/as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Rolândia para apresentar suas peças de teatro nas suas aulas. Nunca disse-lhe pessoalmente, mas ela foi responsável pela minha permanência no curso, quando tantos outros fatores socioeconômicos externos me atraíam para a evasão.

Durante o curso, atuava na rede municipal de ensino de Rolândia. Além de alfabetizadora na Escola Municipal Maria do Carmo Campos, era docente em outras turmas e coordenava o “Projeto Pedagógico: Teatro, Instrumento de Educação”, junto com a Profa. Esp. Sueli Ferreira de Souza e com a Profa. Ms. Sílvia Conceição Motta.

Com essa última docente, mantenho parcerias de eventos/cursos e demais atividades de ensino de Sociologia até hoje, agora através do LENPES. Esse trio de docentes tirava a escola da rotina diária, organizando Festivais, Mostras de Poesias, jograis, passeios dirigidos, Show de Talentos Infantis e jogos lúdicos de tudo que era possível ser representado e refletivo criticamente com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com seus pais/responsáveis. Profa. Sueli, como diretora geral da escola na época, respaldava as “peripécias pedagógicas” das duas docentes iniciantes, ambas graduandas das Ciências Sociais. Em 1997 me graduei na Licenciatura de Ciências Sociais. No mesmo ano, ingressei como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Sociologia para Ensino Médio nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação - NRE/Londrina. Em 2007, ingresso na UEL, quando fui aprovada no concurso público dos quadros da carreira docente. Perpassamos por todos os níveis de ensino como professora.

**LWE:** Você é uma das autoras com grande produção de livros coletâneas sobre o Ensino de Ciências Sociais e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) representa um importante locus de formação e produção sobre o Ensino de Ciências Sociais no país. Qual é a importância da produção de livros coletâneas para o campo do Ensino de Ciências Sociais e quais foram as principais discussões publicadas pelo Curso de Ciências Sociais da UEL?

**Ângela Maria de Sousa Lima - UEL:** Analisando melhor hoje, penso que a produção de livros coletâneas surgiu de modo concomitante com a organização das primeiras “Semanas de Sociologia e de Filosofia” (futuramente intituladas “Semanas/Jornadas de Humanidades”) realizadas com as escolas estaduais do NRE/Londrina, projeto que se iniciou em parceria com a UEL, no Colégio Estadual Nilo Peçanha, na Vila Nova-Londrina/PR, em 2001, onde eu ministrava aulas de Sociologia para Ensino Médio e era responsável por uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De 2001 a 2019, ajudei a implementar mais de quarenta Semanas/Jornadas de Sociologia/Humanidades, em diálogo com aproximadamente vinte escolas públicas de Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e de Ensino Médio no norte do Paraná, em municípios como Londrina, Iporã, Assaí, Cambé e Rolândia, além das atividades realizadas com o Colégio Estadual Altair Mongruel, em Ortigueira/PR, em função do apoio do Programa “Universidades Sem Fronteiras” (Edital da Fundação Araucária da SETI/PR) que o Laboratório de Ensino/Pesquisa/Extensão de Sociologia - LENPES recebeu em 2007. Antes do LENPES, para essas primeiras “Semanas de Sociologia e de Filosofia”, tínhamos o apoio dos Projetos de Extensão da UEL: Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) e Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES), coordenados nessa sequência pela Profa. Ieizi L. Fiorelli Silva e pelo Prof. Dr. César Augusto de Carvalho.

No início, sem muita noção da relevância do ISBN<sup>2</sup> ou do ISSN<sup>3</sup>, passamos a publicar Anais impressos pela Gráfica da UEL, como materiais de apoio para as Jornadas/Semanas de Sociologia/Humanidades, publicizando relatos, fotos, desenhos de estudantes, cronograma de trabalho e, sobretudo, resumos simples das oficinas, palestras e atividades culturais desenvolvidas nestes eventos. Ainda não tivemos tempo para tal, mas os Anais (impressos e *online*) dessas Jornadas/Semanas dos projetos LES, GAES, LENPES, Grupo de Estudos e de Extensão de Materiais Didáticos de Sociologia (GEEMAS) e “Semanas de Sociologia com Escolas Públicas”, se publicizados de forma mais organizada, reuniriam as primeiras coletâneas, narrando estes diálogos com as escolas, por meio das Jornadas/Semanas nas diversas edições dos Laboratórios de Ensino da UEL.

Mas, foi através do LENPES, a partir de 2007, sediado na Casa do Pioneiro (Programa IPAC – Projeto “Diálogos com o Patrimônio Cultural e a Memória Coletiva”), no CLCH/UEL e do Programa Prodocência (com apoio da Capes), entre 2010 e 2013, que tive a oportunidade de organizar as coletâneas que mais marcaram

---

<sup>2</sup> *International Standard Book Number* (ISBN) ou Padrão Internacional de Numeração de Livro.

<sup>3</sup> *International Standard Serial Number* (ISSN) ou Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas.

minha trajetória educacional. Mesmo com subtemáticas diversas, essas coletâneas tentaram registrar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, voltadas à formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica; às inovações nas metodologias de ensino de Sociologia para estudantes da Educação Básica, da graduação e da pós-graduação; à produção de materiais didáticos; às pesquisas sobre juventudes e Ensino Médio, tentando contribuir com a superação das diversas dimensões das desigualdades socioeducacionais.

Hoje consigo perceber que inclusive as desigualdades de acesso à produção de textos científicos, enfrentadas especialmente por licenciandos/as e docentes da Educação Básica, tentamos enfrentar com a organização dessas coletâneas, que democratizavam as autorias, os formatos, as parcerias e as correlações entre os diversos assuntos de pesquisa tratados por estes/as autores/as, considerados igualmente como intelectuais e produtores/as de conhecimentos relevantes no processo de atuação e formação docentes.

Essa experiência no LENPES, coordenada na maior parte do tempo pela Profa. Ileizi L. Fiorelli da Silva, reuniu uma equipe bastante empenhada nas ações relacionadas à formação docente e às produções na área de ensino de Sociologia, com vários outros/as docentes do Departamento, como Profa. Dra. Silvana Aparecida Mariano, Profa. Dra. Maria José de Rezende, Profa. Dra. Ana Maria Chiarotti, Profa. Dra. Ana Cleide Chiarotti Cesário, Prof. Dr. Ricardo de Jesus Silveira, Profa. Dra. Raimunda de Brito, Prof. Dr. Paulo Bassani e Prof. Dr. José Júlio Nunes Ferreira, dentre outros/as. Além das palestras, cursos de formação continuada, mostras de fotografias, Jornadas/Semanas de Sociologia/Humanidades nas escolas, oficinas, Feira de Profissões, Mostras Culturais, reuniões com a comunidade escolar, rodas de debates, entre outros momentos significativos de trocas e diálogos na UEL e nas escolas públicas de Educação Básica, protagonizados por cada um/a desses/as profissionais, havia sempre uma preocupação em registrar tais memórias. Penso que foi assim, de forma coletiva e até bastante espontânea, que organizamos a primeira coletânea do LENPES em 2009, intitulada “Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa”. Foram quatro organizadores/as e 57 textos, resultados das oficinas, dos



cursos de formação continuada de professores/as, das Mostras Culturais e de Fotografias e da I Jornada de Humanidades, todos realizados com o Colégio Estadual Altair Mongruel (Ortigueira-PR), com o fomento da SETI-PR (Universidades Sem Fronteiras), pela Fundação Araucária.

Em decorrência das ações desenvolvidas entre 2012 e 2014, sobretudo com o Colégio Estadual Altair Mongruel, surgiu o Projeto de Pesquisa (PROPPG/UEL) “Por uma Sociologia das Novas e Velhas formas de Evasão nas Escolas Públicas”. Junto com outros/as docentes, especialmente das Ciências Sociais, realizamos investigação sistemática em três escolas públicas do norte do Paraná: uma escola localizada em Londrina (Bairro Santa Rita); outra escola em Rolândia (Bairro Vila Oliveira), além dessa instituição localizada no município de Ortigueira. Levantamos dados junto aos/às professores/as e estudantes, com o envolvimento de pais/responsáveis, acerca do problema da evasão escolar com o objetivo de não apenas conhecer melhor o fenômeno, mas de construir meios, no âmbito das escolas, da universidade e dessas comunidades, para a diminuição de suas taxas. Encontramos nos dados exploratórios e nas pesquisas consultadas, problemas sociológicos clássicos e contemporâneos, o que nos deu uma oportunidade única de formação de novos/as pesquisadores/as e docentes da Educação Básica, conjugando esforços múltiplos de ações investigativas rumo ao aperfeiçoamento das pesquisas na área de Sociologia da Educação. As pesquisas sobre evasão atentaram-nos para a multiplicidade de categorias sociais que atuam de modo articulado para a reprodução das desigualdades. Essa experiência colaborativa de pesquisa inspirou outro estudo exploratório sobre caracterização sociológica das juventudes e deu origem a um novo projeto de pesquisa, elaborado pelos/as docentes do LENPES “Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina”.

De 2010 a 2013, o Projeto de Ensino “Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate”, originado no Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL - FOPE, que concorreu coletivamente no Edital do Programa da Capes PRODOCÊNCIA (Projeto de Consolidação das Licenciaturas), formado por aproximadamente sessenta professores/as de quinze

Licenciaturas da UEL (Letras: habilitação Inglês/Espanhol; Letras Vernáculas e Clássicas; Química; Filosofia; Ciências Sociais; História; Música; Ciências Biológicas; Geografia; Matemática; Pedagogia; Física; Educação Física; Artes Visuais), contribuiu enormemente para a organização dessas coletâneas, pois configurou-se como um trabalho coletivo de reflexão e formação inicial e continuada de professores/as, conseguindo envolver projetos de todas as licenciaturas da UEL na época. Esta segunda edição do Prodocência na UEL, coordenada por mim e pela Profa. Dra Fabiane Altino (Letras), tratou de um tema que, assim como o estágio curricular interdisciplinar na edição anterior (Coordenada pela Profa Ileizi L Fiorelli Silva), era preocupação comum a todas as licenciaturas. Tratou-se de discutir, em diferentes contextos, a respeito das implicações educacionais, políticas e sociais da educação inclusiva.

A metodologia consistia basicamente na realização de cursos de formação continuada de professores/as da Educação Básica e da UEL, acerca de: debates sobre inclusão, desigualdades e Núcleo de Educação Especial (NEE); produção de materiais didáticos; ações de valorização do estágio curricular; mostras de práticas; organização de Jornadas de Humanidades nas escolas públicas com integrantes do FOPE; entre outras atividades de ensino/pesquisa/extensão de fomento à docência e à consolidação das licenciaturas em torno de uma cultura pedagógica mais inclusiva.

Em algumas ocasiões, o Prodocência chegou a reunir no Anfiteatro Maior do CLCH mais de trezentos/as docentes da Educação Básica e das quinze licenciaturas da UEL nos seus cursos de formação. Há de se registrar também que neste período vivíamos o auge do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE no Paraná), que democratizou o acesso de vários/as docentes da Educação Básica à universidade.

O Prodocência foi, sem dúvida, uma das experiências interdisciplinares mais concretas que já vivenciamos. Esse diálogo intenso entre as quinze licenciaturas ficou registrado nos cursos anuais de formação continuada realizados na UEL, nas Jornadas de Humanidades desenvolvidas nas escolas, nas “Mostras de Educação Inclusiva”, no Encontro Nacional dos Colégios de Aplicação, na Revista Eletrônica do projeto; e nas

várias coletâneas impressas (algumas *online*) que organizamos durante esse percurso no Programa.

É fato que o sucesso de todos estes programas de formação inicial e continuada de professores/as da Educação Básica e da Universidade, advinha, no meu modo de ver, da articulação das licenciaturas no FOPE, onde atuavam coordenadores/as dos Colegiados de Curso, Coordenadores/as de Estágios Supervisionados e membros eleitos pelos Colegiados das Licenciaturas. De 2010 a 2014, período de intensas articulações no FOPE, lideradas especialmente por docentes como Profa. Dra. Marilene Cesário (da Educação Física) e Prof. Dr. Carlos Alberto Albertuni (da Filosofia), ampliou-se a participação para coordenadores/as de Programas Capes de apoio à docência, para equipe diretiva do Colégio de Aplicação da UEL (onde Profa. Dra. Adriana de Jesus teve uma participação muito assertiva) e para membros das equipes de ensino da Prefeitura Municipal de Londrina e do NRE/Londrina.

A primeira coletânea impressa desta etapa de trabalhos articulados com o FOPE, que conta parte dessas experiências do Prodocência e do fórum, em 2012, intitulou-se “Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL”. São doze organizadores do FOPE e 41 textos, resultantes do primeiro curso de formação continuada de professores/as do Prodocência na UEL, em parceria com escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino da região de Londrina. Tratam-se de textos dos docentes participantes dessas ações nas escolas, relatando experiências desenvolvidas com adolescentes e jovens em todas as áreas do conhecimento.

Na mesma época, eu, Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli e Profa. Dra. Maria José de organizamos a coletânea “As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o Ensino Médio”, pela Editora EDUEL/UEL em 2011. São dez textos gerados a partir de duas edições dos Ciclos de Debates de Desigualdades Sociais, realizados em parceria com escolas públicas da rede estadual (Ensino Médio) na região (Londrina, Cambé, Ibiporã e Rolândia). Em 2020 realizamos a 13ª do Ciclo, numa edição internacional intitulada “Feminismos e Antirracismos na Contemporaneidade (Brasil, Portugal, Moçambique e Guiné-Bissau)”.

Em 2012, organizamos outra coletânea, com professores/as de diferentes licenciaturas da UEL, denominada “Experiências e reflexões na formação de professores/as”. A coletânea, com cinco organizadores/as e 25 textos, registra os resultados do primeiro “Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação e I Mostra de Práticas de Ensino de Estágios, do Prodocência e do PIBID”, realizados na UEL em 2012, em parceria com escolas públicas da rede estadual da região de Londrina, organizados pelos/as docentes do Colégio Estadual José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da UEL), pelos integrantes do Prodocência e do FOPE.

A coletânea impressa “Sugestões didáticas de ensino de Sociologia”, de 2012, publicada com recursos dos/as próprios/as quatro organizadores/as e dos/as professores/as de Sociologia das escolas de Ensino Médio, todos/as egressos/as do Curso de Ciências Sociais da UEL, possui 43 textos. Foi uma das obras mais colaborativas produzidas até então, nascida de um conjunto sistemático de reuniões quinzenais nas escolas durante doze meses. O livro objetivou ampliar a disseminação das práticas pedagógicas de ensino de Sociologia mais utilizadas por cada um/a dos/as professores/as de Sociologia que atuavam no Ensino Médio.

A coletânea “As *desigualdades* e suas *múltiplas* formas de expressão. Londrina”, publicada pela Editora EDUEL/UEL em 2013, com quatro organizadoras (03 da UEL e uma docente do Ensino Médio), em dez textos, registrou outras duas edições dos Ciclos de Debates de Desigualdades Sociais, realizadas em parceria com escolas públicas da rede estadual (Ensino Médio) na região Norte do Paraná (Londrina, Cambé, Ibiporã e Rolândia). E a coletânea impressa “*Relatos e práticas de ensino do PIBID de Ciências Sociais/UEL*”, de 2013, com oito organizadores/as e 59 textos, reúne vários artigos científicos e planos de aula de Sociologia de pibidianos/as, de supervisores/as de campo e de orientadores/as na universidade, com relatos das atividades do PIBID e do LENPES desenvolvidas com as escolas e refletidas ao longo das reuniões de formação na Casa do Pioneiro (IPAC/UEL).

Em 2013, produzimos o livro “Inclusão: debates em diferentes contextos”. Com fomento da Prodocência/CAPES, quatro organizadores do FOPE, em 40 textos, contam os resultados dos cursos de formação continuada de professores/as do Prodocência na

UEL sobre Inclusão/Exclusão, em parceria com escolas públicas da rede municipal e estadual da região de Londrina. Já o livro “Diálogos entre as licenciaturas e a Educação Básica: aproximações e desafios””, de 2013, reuniu 11 organizadores do FOPE e 46 textos que contaram os resultados das parcerias com escolas públicas da rede municipal e estadual e as experiências pedagógicas que aproximam ainda mais essas escolas das licenciaturas e vice-versa. Em concomitância, ocorriam muitas ações pulsantes no LENPES, que puderam ser registradas na obra, como o VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia e VI Seminário de Estágio de Sociologia da UEL”; as “Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública: uma interface entre Educação Básica e a Universidade”, além da XXIV Semana de Ciências Sociais “Desafios Contemporâneos”, todos em 2013.

Em 2013, na coletânea “PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores”, com quatro organizadores/as do FOPE e 52 texto, narra-se o primeiro curso de formação continuada de professores/as do Prodocência na UEL, em parceria com escolas públicas da rede municipal e estadual da região de Londrina, com textos de docentes das escolas, relatando experiências de indissociabilidade entre pesquisa e ensino na formação e atuação docentes.

A maior coletânea do LENPES “Práticas e debates na formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais”, com 973 páginas e 128 textos, impressa com fomento da SETI-Fundação Araucária, do Odeduc de Ciências Sociais (Capes) e com a contribuição de autores/as e oito organizadores/as da Licenciatura de C.Sociais, foi publicada em 2013. Dentre outros temas em debate, o livro reuniu os principais resultados do Seminário Anual de Estágio de Ciências Sociais da UEL e do Simpósio Estadual de Formação de Professores do Paraná, com participação de muitos artigos dos licenciandos e pibidianos da UNESP de Marília, colaboradores/as no evento e na confecção da coletânea.

Mas foi, com certeza, a coletânea do Prodocência intitulada “Os estágios nas licenciaturas da UEL”, de 2013, com dezenove textos resultados das discussões realizadas no Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE), em torno da concepção de estágio curricular obrigatório como eixo articulador da formação inicial e continuada

de professores/as das quinze licenciaturas da UEL, a obra que simbolizou realmente a memória das ações integradas do Fórum. Sem dúvida, os índices de participação nos cursos anuais de formação continuada de professores/as liderados pelo FOPE; a interação dos membros do FOPE nas várias Jornadas de Humanidades realizadas com as escolas públicas de Educação Básica; e o sucesso do trabalho coletivo desta Comissão de Estágio do FOPE, da qual participei neste período com outras colegas do curso como a Profa Ileizi L Fiorelli Silva, é que ajudou a concretizar também o livro “Estágio, formação e trabalho docente”: experiências das jornadas/cursos do FOPE/Prodocência” em 2014.

De 2014 a 2016, período em que eu estive à frente da Prograd no cargo de Pró-reitora de Graduação, atuei no Projeto apoiado pela CAPES/MEC “Identidade e Cidadania para os Novos Talentos”, coordenado pela Profa. Dra. Margarida de Cássia Campos e que reuniu docentes e discentes das licenciaturas de História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. O Projeto, que fomentava experiências e ações para a melhoria da Educação Básica, investia em novos talentos do Ensino Médio da rede pública para inclusão social e desenvolvimento da cultura científica, visando o aprimoramento e a atualização da formação dos jovens e profissionais das escolas estaduais da região de Londrina-PR, sobretudo, dos distritos rurais e dos Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE). Juntas/os, conseguimos promover atividades extracurriculares como cursos de formação continuada, Jornadas de Humanidades, organização de coletâneas, Mostras de Fotografias, visitas monitoradas aos órgãos de pesquisa e oficinas nos espaços museais, envolvendo muitos/as docentes destas diferentes áreas e estudantes dessas instituições.

No livro “Saberes e fazeres do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas da UEL”, organizado em 2015 por oito docentes, publicamos os resultados dessas reflexões e práticas realizadas em parceria com escolas públicas da rede estadual (Escolas do Campo e CENSEs), publicizando artigos de docentes que relataram as experiências desenvolvidas com adolescentes e jovens nas quatro áreas do conhecimento (Filosofia, História, Ciências Sociais e Geografia), além dos textos dos/as

próprios/as estudantes do Ensino Médio. Ao todo foram 44 textos de docentes e discentes.

Em 2015, elaboramos a coletânea “Políticas e práticas educacionais: LENPES e novos talentos Ciências Humanas”, com 590 páginas, 13 organizadores e 77 textos, também relatando experiências desenvolvidas com adolescentes e jovens nestas 04 áreas do conhecimento, com fomento do Programa Novos Talentos Ciências Humanas, da Capes. E na obra coletiva (formato *e-book*) “Representações sociais dos jovens talentos das Ciências Humanas das escolas do campo de Londrina”, organizada em 2016 por nove docentes do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas, com 34 textos focamos as experiências do trabalho desenvolvido com o Ensino Médio das escolas dos Distritos Rurais da região de Londrina. Todas estas obras estão publicizadas no site da Revista Eletrônica do LENPES/PIBID de Ciências Sociais “Ensino de Sociologia em Debate”.

Em 2017, organizamos com os/as profissionais do Grupo de Estudo de Práticas de Ensino (GEPE) o livro coletânea, impresso e bilíngue, intitulado “Experiências Inovadoras de Metodologias Ativas: Pasem/Mercosul” (Elisa Tanaka et al, 2017). E em 2018 “*Práticas de pesquisa no ensino de Sociologia*”, com recursos dos/as próprios/as professores/as e licenciandos/as, em cinco organizadores das Ciências Sociais (01 da rede estadual; 01 do PROFSOCIO; 02 da área de Metodologia e Prática de Ensino), contamos, em 38 textos, os resultados do Seminário Anual de Estágio de Ciências Sociais, contendo os artigos de licenciandos/as desenvolvidos a partir das práticas de observação participante e de estágio curricular, assim como textos dos/as co-orientadores/as, que os/as receberam no campo de estágio nas escolas.

**LWE:** Quais foram os principais desafios de formação da sua geração de cientistas sociais/professores/as e quais serão os principais desafios que perpassarão as novas gerações de cientistas sociais-professores/as?

**Ângela Maria de Sousa Lima** - Dentre os principais desafios de formação da minha geração de cientistas sociais, com recorte específico na formação de

professores/as de Sociologia/Ciências Sociais, destaco a dissociabilidade entre pesquisa e ensino, a falsa dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a ausência de programas estaduais e federais de apoio financeiro à permanência dos/as licenciandos/as, a desvalorização do estágio curricular como espaço relevante de formação e de aproximação com os/as egressos/as das Ciências Sociais no âmbito das escolas e a ausência do sistema de cotas raciais que provavelmente ampliariam as formas de acesso à universidade pública. Evidentemente, refiro-me a uma geração de cientistas sociais formada na década de 1990, no contexto das políticas neoliberais e de pouco apreço à inserção obrigatória da Sociologia nos currículos do Ensino Médio ou à democratização e ampliação do ensino superior público.

De modo bastante distinto, as novas gerações de cientistas sociais professores/as que tenho contribuído para formar, desde que ingressei na Área de Metodologia de Ensino de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais da UEL, em meados dos anos 2000, deparou-se com outra conjuntura socioeconômica e política no país. Esta concepção, agora mais progressista, acerca, por exemplo, da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia e das formas de acesso/permanência no ensino superior público, com certeza influenciou nas concepções de pesquisa/ensino, na estruturação pedagógica dos cursos, na relação da universidade pública com a Educação Básica e na concepção acerca do estágio curricular nas licenciaturas, incidindo na melhoria da regulamentação da profissão e das condições de trabalho docente.

**LWE:** A UEL realiza um trabalho diferenciado e de ampla aproximação com as escolas estaduais de Londrina e região através das Semanas de Sociologia e inúmeras parcerias com colégios públicos e, de modo especial, um diálogo muito próximo com professores/as da rede básica de Londrina e região. Comente essa experiência para a CABECS.

**Ângela Maria de Sousa Lima** - Entendo que as atuais experiências coletivas desenvolvidas pela área de “Metodologia e Prática de Ensino de Sociologia”, na



Universidade Estadual de Londrina, explicam-se, em grande medida, pela articulação entre o estágio curricular obrigatório e as ações do LENPES – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão (<http://www.uel.br/projetos/lenpes/>), potencializadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pela Residência Pedagógica (RP), com o trabalho desenvolvido pelos/as egressos/as do Curso de Ciências Sociais, hoje docentes de Sociologia, nas escolas estaduais de Ensino Médio da região de Londrina/Paraná.

A área de Metodologia e Prática de Ensino, através do Lenpes, do Pibid, da RP, além das disciplinas de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado, articula inúmeras ações de formação inicial e continuada, das quais podemos listar: organização de doze edições anuais dos Seminários de Estágio de Ciências Sociais/Sociologia. Trata-se de uma atividade em que os licenciandos do último semestre apresentam seus artigos, fruto das pesquisas realizadas durante o período do estágio; realização de treze edições anuais dos Ciclos de Debates sobre Desigualdades Sociais. A cada ano, nesse evento, uma face da desigualdade social é problematizada e discutida; implementação de mais de quarenta edições das Jornadas/Semanas de Sociologia/Ciências Sociais em parceria com as escolas de Ensino Médio do Núcleo Regional de Londrina. Nessas Jornadas/Semanas, questões e assuntos do cotidiano de estudantes do Ensino Médio e da comunidade escolar são abordadas pelas áreas que compõem as Ciências Sociais, bem como por outras áreas do conhecimento. Por meio de uma parceria com outras licenciaturas da UEL, as escolas recebem aulas, palestras, oficinas, reflexões, de várias áreas do conhecimento, geralmente com temas indicados por elas, viabilizando uma abordagem multidisciplinar.

Destaco ainda a realização de inúmeros cursos anuais de formação continuada. Há aproximadamente oito anos, em parceria com o Pibid e com a RP, entre outros parceiros, o Lenpes oferece cursos de formação em Sociologia Brasileira, com a participação de estudantes do curso de Ciências Sociais, além de professores/as do Ensino Médio. Há ainda o registro das atividades ligadas ao ensino de Sociologia, através da publicação de livros coletânea. Nesse sentido, todos/as os/as envolvidos/as com as múltiplas atividades de formação de professores/as (docentes do curso,

membros do Lenpes, participantes dos programas de formação, professores/as das escolas, equipe pedagógica, etc) participam escrevendo capítulos e/ou organizando obras que apresentam as produções realizadas, no formato de artigos científicos, de planos de aula, de relatos de experiências, textos de didáticos ou textos de palestras e/ou oficinas proferidas.

O que se processa na UEL, há bem mais de uma década, ao meu ver, é a integração de todas estas ações de pesquisa/extensão em torno do ensino de Sociologia, tendo o estágio como eixo articulador da licenciatura. Ele tem sido, muitas vezes, nossa referência para mapeamento das escolas parceiras, para implementação dos projetos e das pesquisas sobre juventudes, Ensino Médio e demais questões de interesse da área e dos/as egressos/as, hoje docentes da disciplina nas instituições pública da região. Não é discurso vago, no caso dessas experiências, afirmar que os/as egressos/as tornam-se co-formadores/as dos/as futuros/as professores/as de Sociologia/Ciências Sociais, uma vez que são cada vez mais recebidos/as, ouvidos/as, lidos/as e referenciados/as nos programas das duas disciplinas de Metodologia de Ensino de Sociologia e das três disciplinas de Estágio Supervisionado, assim como nos TCC's de graduação e de pós-graduação dos/as licenciandos/as e dos/as demais profissionais em formação.

Muitos dos temas trabalhados nas Semanas/Jornadas de Sociologia/Ciências Sociais, por exemplo, tornaram-se objeto de aprofundamento de estudos e de pesquisas, levando-os/as à produção de artigos, relatos de práticas, monografias ou projetos de Mestrado e Doutorado. Os resultados de todos estes trabalhos científicos culminam também na sua disseminação via Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate” (<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>), do LENPES/PIBID da UEL. Nela são disseminados artigos, entrevistas e relatos de práticas que servem como ferramentas de apoio, de consulta, de pesquisa e de complementação de estudo pela comunidade escolar e acadêmica. No âmbito da universidade, é evidente que a atuação assertiva do Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE) também tem possibilitado a ampliação do envolvimento das licenciaturas com as escolas da região, pois é pauta

comum a preocupação em formar professores/as pesquisadores/as que realmente se comprometam com a qualidade da Educação Básica.

Por isso, destaco a relevância do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), articulado pelo FOPE, ter concebido coletivamente o estágio curricular obrigatório nas escolas como eixo articulador na formação inicial e continuada de professores/as desta universidade. Nessa ótica, defendo que o estágio curricular, também colaborativo e de perspectiva histórico-crítica, consegue integrar ensino e pesquisa, promovendo uma formação muito mais sólida do/a futuro/a professor/a de Sociologia/Ciências Sociais. Este contato direto com a realidade escolar, tão incentivado pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, permite um debate mais instigante entre teoria/prática, pesquisa/ensino, universidade/educação básica, professor/pesquisador, bacharelado/licenciatura, sobretudo quando estas inquietações são trazidas e discutidas teoricamente e didaticamente nas disciplinas obrigatórias de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado.

Minha hipótese é que este trabalho de parceria universidade/escolas públicas vem aprimorando a formação inicial de licenciandos/as e a formação continuada de egressos/as, possibilitando-nos repensar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam estas ações voltadas para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, para a elaboração de materiais didáticos e para construção colaborativa de diferentes estratégias de ensino e de pesquisa, pensadas diretamente com os sujeitos históricos que atuam na Educação Básica.

**LWE** - Quais ações gostaria de destacar ligadas às produções do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais da UEL? Quais as principais lacunas e/ou oportunidades a serem desbravadas/investigadas na nossa área de atuação e produção hoje?

**Ângela Maria de Sousa Lima** - Tomando como recorte o envolvimento de pós-graduandos/as em Sociologia/Ciências Sociais desta universidade com a área de ensino, destaco a quantidade, variedade e qualidade das dissertações já produzidas

pelo PPGSOC/UEL, disponíveis no repositório do Programa:  
<http://www.uel.br/pos/ppgsoc/portal/>

É importante ressaltar a relevância da criação e manutenção, por mais de uma década, de uma linha específica de “Ensino de Sociologia” no PPGSOC/UEL, conquistada com muita luta, sobretudo pelo trabalho coletivo liderado pela Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva e pela Profa. Dra. Maria José de Rezende. Porém, mesmo dissolvida atualmente em outras duas linhas de pesquisa “Estado, Governança e Democracia” (Linha 01) e “Desigualdades, Cidadania e Cultura” (Linha 02), mantém-se uma demanda significativa de assuntos diretamente relacionados à área de educação no Programa, atendidos por docentes das duas linhas e que buscam estabelecer interfaces com vários outros temas de pesquisa, por exemplo, com as diversidades religiosas, étnico-raciais e de sexo/gênero.

Torna-se revelante ressaltar também que a cada processo seletivo, de forma especial a partir da inserção do Doutorado no segundo semestre de 2019, o PPGSOC/UEL tem recebido como candidatos/as muitos/as professores/as de Sociologia que atuam no Ensino Médio de várias regiões do Paraná e do Brasil. Para o primeiro semestre de 2021 já teremos aproximadamente cinco teses de doutorado em construção tematizando, direta ou indiretamente, questões de ensino de Sociologia.

A abertura do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO (<https://profsocio.ufc.br/pt/inicio/>) -, com a participação de nove instituições no país, também representou uma importante conquista para o ensino de Ciências Sociais, à medida em que viabilizou o ingresso de muitos/as docentes da rede básica ao curso de Mestrado. Consequentemente, houve um significativo aumento na produção de pesquisas sobre a área de ensino de Sociologia por parte desses estudantes/professores. Nesse contexto, destaco a quantidade/qualidade de mestres/as já formados na área, ampliando a comunidade epistêmica de pesquisadores/as preocupados/as com o Ensino de Sociologia.

Quanto às principais lacunas a serem desbravadas/investigadas na nossa área de atuação e produção hoje, menciono: a persistência da desvalorização da pesquisa de assuntos educacionais; as atuais reformas educacionais (Ex: Lei nº 13.415/2017) que

culminaram em grandes retrocessos para a configuração dos currículos do Ensino Médio; e o momento político altamente desfavorável para as políticas de pós-graduação, com cortes e grandes retrocessos para a pesquisa (Ex: desvalorização da grande área de Ciências Humanas e Sociais nas chamadas “áreas prioritárias” do CNPQ). No caso da UEL, destaco enquanto uma das principais lacunas, a separação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, por imposição do CEE/PR, a partir da reformulação das licenciaturas influenciada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Quanto às principais oportunidades a serem desbravadas/investigadas na nossa área de atuação e produção hoje, considero que há alguns anos, sobretudo desde 2016, vivemos um contexto desafiador para as Ciências Sociais, à medida em que a democracia vem sendo sistematicamente ameaçada. Assim, tanto a Sociologia, quanto a Antropologia e a Ciência Política, são diariamente confrontadas com temas a serem pesquisados e melhor compreendidos. Para o ensino de Sociologia, o desafio é ainda maior, pois estamos novamente diante de mudanças que ameaçam a permanência das aulas no Ensino Médio. Nesse contexto, somos chamados a, uma vez mais, afirmarmos a legitimidade e a importância de nossa área de conhecimento, através de nossas pesquisas e abordagens. É um contexto de luta para manutenção de nossa área junto ao Ensino Médio. Por isso, todos os temas e reflexões, são fundamentais para subsidiar essa “luta” pela sua manutenção.

**LWE** - Como a professora avalia o Programa de Mestrado Profissional – (ProfSocio) e quais são as suas principais contribuições para o campo do ensino de Sociologia na Educação Básica?

**Ângela Maria de Sousa Lima** - Nossa primeira experiência com o Mestrado Profissional em Rede – Sociologia (ProfSocio), na UEL, dá-se com a turma do 1º semestre de 2018, que formou dezesseis novos/as mestres/as em 2020, sob a coordenação da Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva. Tal experiência tem realmente alargado os horizontes de pesquisa e de formação docente na área, democratizando o

acesso à pós-graduação pública e de qualidade aos/às professores/as da Educação Básica (concursados/as e em contratos temporários). Penso ter sido bastante acertada a proposta da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e a UEL, envolvendo demais onze universidades públicas, para implementação desse projeto (hoje com 09 instituições) e que tem garantido alto nível de qualificação profissional aos/às trabalhadores/as da educação, atingindo especialmente aqueles/as que atuam em instituições públicas de ensino. Foi também este o perfil atingido na região de Londrina e Norte do Paraná.

Sei que ainda hoje há um discurso estratégico que tenta desqualificar o Profsocio, comparando-o com o Mestrado Acadêmico, sem considerar as especificidades do seu público e dos seus princípios formativos. Pouco ainda se produziu acerca dos primeiros resultados gerais em âmbito nacional, mas a qualidade das dissertações, das intervenções pedagógicas e dos demais produtos gerados pelos/as mestrandos/as acenam pela defesa da continuidade do Programa, mesmo diante dos cortes e retrocessos visualizados no âmbito das ações do último governo federal.

A experiência profissional, o desejo de qualificar ainda mais as ações docentes no contexto da escola, a vinculação direta com o ensino de Sociologia e a experiência acumulada na docência, da maioria dos/as pós-graduandos/as tornam as aulas ainda mais interativas, abrindo novos canais para a relação teoria/prática, ensino/pesquisa e para as relações universidade/escola.

Dentre as principais contribuições para o campo do ensino de Sociologia na Educação Básica, destaco: a democratização do acesso de docentes da Educação Básica nos programas de pós-graduação públicos; a relevância das bolsas CAPES que possibilitaram permanência de pós-graduandos/as, especialmente das regiões mais longínquas dos grandes centros urbanos; a ampliação das pesquisas e produções na área de ensino de Sociologia, protagonizadas pelos/as próprios/as professores/as da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio; a possibilidade de inovação de materiais didáticos de Sociologia, refletidos teoricamente na parceria com as universidades públicas; a oportunidade de disseminação acadêmica de experiências práticas de grande envergadura desenvolvidas nas escolas públicas, antes pouco

conhecidas por algumas universidades do país; a diminuição das desigualdades regionais que se dão no âmbito do acesso/permanência nos programas de pós-graduação; a possibilidade de professores/as conhecerem sociologicamente as realidades institucionais onde atuam, a pluralidade das juventudes, as políticas educacionais, enquanto tornam-se produtores/as dos suas próprias ferramentas de trabalho.

**LWE** - Prof.<sup>a</sup> Ângela, relate para nós a experiência do Observatório Ensino Médio (OBEDUC) de Ciências Sociais/UEL, as principais parcerias e as principais linhas de investigação e problematizações do Ensino Médio destacadas a partir deste programa.

**Ângela Maria de Sousa Lima** - O Observatório Ensino Médio (OBEDUC) de Ciências Sociais/UEL (2013-2017), intitulado “O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná”, coordenado pela Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva, reuniu mais de dez professores/as da UEL, diversos/as docentes da Educação Básica, egressos/as, licenciandos/as e pós-graduados/as das Ciências Sociais e vários projetos parceiros na universidade.

No que tange às linhas de investigação e às problematizações relacionadas ao Ensino Médio, lembro que várias pesquisas de graduação e de pós-graduação articuladas, analisaram dimensões diversas da situação de incidência das desigualdades socioeducacionais no Ensino Médio no Brasil e no Paraná, tendo como variáveis a cor/sexo, raça/cor/etnia, as diversidades religiosas e regionais, assim como as diferentes modalidades da educação, tais como: a educação Quilombola, a Educação Indígena e a Educação de Jovens e Adultos.

Muitas dissertações de Sociologia/Ciências Sociais, artigos da Especialização de Ensino de Sociologia e Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC's) da graduação em Ciências Sociais (bacharelado e Licenciatura) foram gerados neste período, a partir das

análises comparativas entre os dados dos indicadores de fluxo, do perfil de estudantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); acerca dos índices de promoção, evasão e repetência; as condições das escolas públicas e das escolas privadas; a respeito da caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio da região; as diversas dimensões das desigualdades socioeducacionais; as condições materiais das escolas, a formação dos docentes e os tipos de contratação, as condições de trabalho; as percepções dos sujeitos envolvidos nas políticas educacionais; as políticas afirmativas para negros; tematizando dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Índice Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), dos Censos Demográficos, dos Censos Escolares, do ENEM, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outras fontes de pesquisas estatísticas relevantes para a área.

Dentre as dissertações de Ciências Sociais produzidas a partir dos dados coletados no Obeduc/UEL, destaco o trabalho de Cristiano Pinheiro Correa, intitulado “Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/PR: uma caracterização sociológica”, defendido no PPGSOC em setembro de 2016. A dissertação, orientada por mim, contou com a participação da Profa. Dra Maria José de Rezende e da Profa. Dra. Lígia Wilhelms Eras na banca de defesa.

O estudo, realizado pelo Prof. Ms. Cristiano Pinheiro Correa, objetivou ampliar a compreensão, por meio da análise sociológica, das caracterizações que descrevem as juventudes na sua relação com a escola pública, projetadas sobre diferentes fenômenos sociais, a partir das questões elaboradas no Projeto de Pesquisa: “Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina”, com o apoio institucional do OBEDUC de Ciências Sociais, do PIBID, e, sobretudo, do LENPES, todos alocados no Departamento de Ciências Sociais da UEL (Universidade Estadual de Londrina).

Como mostra sua própria dissertação, o universo que constituiu a amostra de pesquisa foi composto por seis escolas Estaduais de Londrina, uma escola Estadual de Rolândia e mais o Instituto Federal do Paraná de Londrina. A coleta das informações



deu-se a partir de um questionário com 104 (cento e quatro) questões abertas e fechadas aplicadas no formato digital, operacionalizadas de forma on-line com a utilização da internet nos Laboratórios de Informática das escolas. Também foram realizadas entrevistas abertas pontuais com alguns/mas professores/as de Sociologia, colaboradores/as externos/as do LENPES, envolvidos diretamente com a aplicação da pesquisa. O referencial teórico deste estudo passou pelas discussões da Sociologia das Juventudes, pela Sociologia da Educação e pela Metodologia das Representações Sociais, configurando-se como uma pesquisa quantiquantitativa, empreendida, sobretudo, através da parceria do LENPES e do Obeduc com as escolas de Educação Básica (CORRÊA, 2016).

A coleta de dados lhe permitiu compreender elementos que caracterizam estes estudantes, demonstrando a diversidade de seus perfis e aspectos comuns que uma geração comunga, assim como, foi possível visualizar a leitura que estas juventudes apresentam do Ensino Médio como momento institucional no processo socioeducativo. As discussões e construções conceituais que cercam esta análise, são a todo momento “costuradas” pelos debates que colocam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio como um processo dinâmico. Para tanto, foram realizados levantamentos históricos das atividades desenvolvidas pelo LENPES e pelos projetos de laboratórios de ensino que o antecederam nos processos de formação inicial e continuada de professores/as, mostrando como estas ações, em parceria com as escolas públicas de Educação Básica, vem possibilitando o amadurecimento científico das pesquisas sociológicas, entre as quais este estudo protagonizado pelo Prof. Ms. Cristiano Pinheiro Correa é parte representativa (CORRÊA, 2016).

Quanto às principais parcerias estabelecidas pelo Observatório Ensino Médio – OBEDUC de Ciências Sociais/UEL, especialmente entre 2013 e 2017, destaco as ações de pesquisa desenvolvidas com o LENPES, com o PIBID, com o PPGSOC, com a Informática Aplicada à Sociologia (INFOSOC), com o Laboratório de Estudos de Cultura e de História Afro-Brasileiras (LEAFRO), com o Grupo de Estudos de Novas Tecnologias (GENTI), com o Laboratório de Estudos de Religiões e Religiosidades (LERR) e com o Projeto “Gênero e Políticas Públicas”.

Parte significativa dos resultados dessa parceria foram publicados na coletânea organizada por mim, pela Profa. Ileizi L Fiorelli Silva, pela Profa Angélica Lyra de Araújo e demais cinco professores/as da Área de Metodologia e Prática de Ensino em 2013, intitulada “Práticas e debates na formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais”, acessível no site da Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate” <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Trata-se de uma obra densa, com 973 páginas e 128 textos, impressa com apoio dos fomentos da SETI (Fundação Araucária) e da Capes, através do ODEDUC de Ciências Sociais e das contribuições dos próprios/as autores/as e organizadores/as. Dentre outros resultados de pesquisa protagonizados pelos/as integrantes do OBEDUC, o livro traz as produções disseminadas tanto no Seminário Anual de Estágio de Ciências Sociais da UEL de 2013, quanto no Simpósio Estadual de Formação de Professores do Paraná.

Além das pesquisas, dos TCCs e demais atividades colaborativas, foram muitos os eventos, internos e externos, organizados pelo OBEDUC/UEL. Dentre eles, destaco: “Estudos Afro-Brasileiros e Relações Étnico-Raciais” (Seis etapas de Seminários de formação interna); Seminários de avaliação das pesquisas de Mestrado, Graduação e nas escolas; Seminário de Articulação das Ações Afirmativas no Estado do Paraná; Semana de Consciência Negra “Presença Negra em Londrina: 80 anos de histórias”; VII Seminário de Estágio de Ciências Sociais & IV Encontro Regional de Ensino de Sociologia e de Filosofia “A Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio – Saberes e Fazeres em Debate”. As problematizações relacionadas aos Ensino Médio, destacadas a partir deste programa, ampliaram os olhares de graduandos/as, pós-graduandos/as e docentes acerca das possibilidades institucionais de compreensão e redução das múltiplas desigualdades socioeducacionais, especialmente as enfrentadas diretamente no âmbito das escolas públicas de Ensino Médio do Paraná.

Importante ressaltar também a abertura proporcionada aos/às integrantes do OBEDUC para participarem de outros eventos que incidiram diretamente na qualidade de suas formações, por exemplo: Fórum de discussão de Políticas de ingresso na universidades “O Enem e a Proposta de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)”; II Encontro Nacional de Estudante Indígenas (ENED), em Campo

Grande/MGS; III Seminário Integrado de Pesquisa em Ciências Sociais “Temas e perspectivas contemporâneas”; Seminário Internacional “O que dizem os dados? Estratégias e técnicas para garantir o uso efetivo dos dados educacionais”, dentre outros.

Não há dúvidas de que a continuidade de programas como o Obeduc, contribuiria significativamente na ampliação e maior disseminação das pesquisas nas Ciências Sociais e na área de Ensino de Sociologia, potencializando a permanência de graduandos/as e pós-graduandos/as, assim como aproximando ainda mais a universidade às demandas e realidades da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia (org.) *et al.* *Representações sociais dos jovens talentos das ciências humanas das escolas do campo de Londrina*. Londrina: UEL, 2016. 378p.

ARAÚJO, Angélica Lyra de. (org.) *et al.* *Políticas e práticas educacionais: LENPES e novos talentos Ciências Humanas*. Londrina: UEL, 2015. 590p.

CAMPOS, Margarida de Cássia. (org.) *et al.* *Saberes e fazeres do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas da UEL*. Londrina: UEL, 2015. 406p.

CORRÊA, Cristiano Pinheiro. *Múltiplos olhares dos estudantes do ensino médio de Londrina e Rolândia/PR : uma caracterização sociológica*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. PPGSOC. CLCH/UEL. 2016.

FERREIRA, Adriana de Fátima (org.) *et al.* *Relatos e práticas de ensino do PIBID de Ciências Sociais/UEL*. Londrina: UEL, 2013. 447p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *As desigualdades e suas múltiplas formas de expressão*. Londrina: EDUEL-UEL, 2013. 310p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios*. Londrina: UEL, 2013. 457p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas /cursos do FOPE/Prodocência*. Londrina: UEL, 2014. 566p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Inclusão: debates em diferentes contextos*. Londrina: UEL, 2013. 521p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Os estágios nas licenciaturas da UEL*. Londrina: UEL, 2013. 270p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Práticas de pesquisa no ensino de Sociologia*. Londrina: UEL, 2018.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Práticas e debates na formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais*. Londrina: UEL, 2013. 973p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores*. Londrina: UEL, 2013. 399p.

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima (org.) *et al.* *Sugestões didáticas de ensino de Sociologia*. Londrina: UEL, 2012. 470p

LIMA, Ângela Maria de Sousa Lima; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; REZENDE, Maria José de (org). *As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o Ensino Médio*. Londrina: EDUEL-UEL. 2011, 372p.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus (org.) *et al.* *Experiências e reflexões na formação de professores*. Londrina: UEL, 2012. 320p

SANTOS, Adriana Regina de Jesus (org.) *et al.* *Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL*. Londrina: UEL, 2012. 596p.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.) *et al.* Programa Universidade Sem Fronteiras. *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa*. Londrina: UEL. SETI-PR, 2009. 453p. Programa Universidade Sem Fronteiras.

*Entrevista realizada em: 09 jan. 2021.*

*Aceito em: 09 jan. 2021.*

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:**

ERAS, Lígia Wilhelms. O protagonismo do Ensino de Sociologia na Educação Básica: as inovações didáticas e de pesquisa da UEL com a escola pública. Entrevista realizada com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima (UEL). *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.4, n. 2, p.154-179, 2020.