



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ISSN 2594-3707

# Ciências Sociais

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

V.5, N.1  
Jan./Jun.  
2021

## EXPEDIENTE

---

### EDITOR CHEFE

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

### EDITORES ASSISTENTES

Dr. **Fabio Costa Peixoto**, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Muriaé, Brasil  
Dra. **Fernanda Feijó**, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e presidente licenciada da ABECS.  
Dra. **Joana da Costa Macedo**, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro., Brasil  
Dra. **Julia Polessa Maçaira**, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil  
Dra. **Lígia Wilhelms Eras**, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)  
Dra. **Lívia Bocalon Pires de Moraes**, Universidade Federal de São Carlos E.E. Maria Conceição Rodrigues Silva Magon, Brasil.  
Dr. **Thiago de Jesus Esteves**, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil  
Dr. **Thiago Ingrassia Pereira**, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas., Brasil  
Ms. **Ronieli Sampaio da Silva**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)  
Dr. **Walace Ferreira**, Professor de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

### CONSELHO CIENTÍFICO

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

**PARECERISTAS - VOLUME 5, NÚMERO 1 (2021)**

*Ana Beatriz Maia Neves*  
*Anderson Vicente da Silva*  
*Andreia dos Santos*  
*Arieli Januzzi Buttarello*  
*César Alessandro Sagrillo Figueiredo*  
*Cristiano das Neves Bodart*  
*Diego Cavalcanti de Santana*  
*Fabio Costa Peixoto*  
*Gustavo Cravo de Azevedo*  
*João Roberto Bort Júnior*  
*Jonatha Vasconcelos Santos*  
*Lígia Wilhelms Eras*  
*Thiago de Jesus Esteves*  
*Thiago Ingrassia Pereira*  
*Walace Ferreira*

**AUTORES - VOLUME 5, NÚMERO 1 (2021)**

*Amanda Gomes Pereira*  
*Ana Martina Baron Engerhoff*  
*Caio dos Santos Tavares*  
*Cristiano das Neves Bodart*  
*Daniel Gustavo Mocelin*  
*Gizele Oliveira dos Santos*  
*Joana da Costa Macedo*  
*Julia Polessa Maçaira*  
*Lucas Oliveira dos Santos*  
*Maikon Bueno*  
*Mariele Troiano*  
*Thiago Ingrassia Pereira*

**Periodicidade:** *semestral*

**Idioma:** *Português*

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

**Capa:** *Rebeca Melo (base) Adaptação: Cristiano das Neves Bodart*

**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 C/II, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

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

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

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

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

# 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.5, n.1) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico especializado no ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis e modalidades. 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, dois (02) relato de experiência docente, quatro (04) artigos e uma (01) entrevista. Na apresentação são esboçadas a propostas de cada um dos textos.

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

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

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

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b> .....	01- 04
<i>Cristiano das Neves Bodart</i>	

## **APRESENTAÇÃO**

<b>A afirmação da criatividade da Sociologia em tempos incertos</b> .....	05-12
<i>Julia Polessa Maçaira</i>	

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

<b>Decifra-me ou Devoro-te: uma oficina de intervenção sociológica</b> .....	13-31
<i>Maikon Bueno</i>	

<b>Práticas (Coletivas) de pesquisa em tempos de isolamento social</b> .....	32-43
<i>Mariele Troiano</i>	

## **ARTIGOS**

<b>A história do ensino de Sociologia no Brasil sob as apropriações da Teoria Disposicionalista</b> .....	44-66
<i>Cristiano das Neves Bodart, Caio dos Santos Tavares</i>	

<b>A Ciência Política e o ensino das Ciências Sociais: balanço do Grupo de Discussão do IV Congresso da ABES</b> .....	67-87
<i>Joana da Costa Macedo, Ana Martina Baron Engerhoff</i>	

<b>O livro didático pelos professores: uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre</b> .....	88-114
<i>Daniel Gustavo Mocelin</i>	

<b>“Eu sou Malala”: gênero, representatividade e educação como prática transformadora</b> .....	115-137
<i>Amanda Gomes Pereira, Lucas Oliveira dos Santos, Gizele Oliveira dos Santos</i>	

## **ENTREVISTA**

<b>Em defesa da Sociologia na escola e da formação de professores: entrevista realizada com Danyelle Nilin Gonçalves</b> .....	138-145
<i>Thiago Ingrassia Pereira</i>	



## APRESENTAÇÃO

# A AFIRMAÇÃO DA CRIATIVIDADE DA SOCIOLOGIA EM TEMPOS INCERTOS

---

**Julia Polessa Maçaira<sup>1</sup>**

Para estarem preparados para os papéis intelectuais que serão chamados a cumprir, os cientistas sociais brasileiros não devem circunscrever sua imaginação científica e sua contribuição criadora às possibilidades incertas do momento atual.

Florestan Fernandes, 2021 [1962], p. 268

A epígrafe escolhida para a apresentação deste número da CABECS foi extraída do discurso “A sociologia como afirmação” proferido por Florestan Fernandes na abertura do II Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1962, recentemente republicado, e o trecho destacado é fonte de inspiração em múltiplos sentidos. Em primeiro lugar, porque nos lembra que a incerteza não é uma singularidade do nosso tempo presente e, portanto, não devemos duvidar da capacidade formulativa de respostas criativas das ciências sociais para as tragédias e ataques, não só no Brasil, aos quais são submetidas sistematicamente.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, Doutora em Sociologia, Coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes - LabES UFRJ. E-mail: [juliamacaira@gmail.com](mailto:juliamacaira@gmail.com).

Em segundo lugar, porque indica a importância do papel dos cientistas sociais na sociedade brasileira de ontem, de hoje e de amanhã, revelando, assim, que não devemos esmorecer diante de situações adversas.

No dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia<sup>2</sup> e, desde então, após longos 18 meses, estamos vivendo uma crise sanitária, política e social sem precedentes na história da humanidade com mais de 4 milhões de mortos em decorrência das complicações provocadas pelo vírus SARS-COV-2. No Brasil, a situação é ainda mais trágica, pois chegamos à triste marca de mais de 550 mil mortos por essa doença com o agravante de estarmos sendo governados por um presidente sem liturgia e sem competência para o cargo, desrespeitando e desprezando vidas humanas e a ciência, disseminando informações de “tratamento precoce” sem comprovação científica, atrasando a compra de vacinas, ações que, somadas, nos coloca na lista dos três países com o maior índice de óbitos nesta pandemia.

Foi nessa conjuntura que esse número da CABECS foi preparado. Autoras e autores dedicaram tempo para escrever os artigos e relatos, submetê-los à avaliação de pares da comissão científica da revista, reescrevê-los, modificá-los e revisá-los para que os editores pudessem organizá-los nessa edição que você, leitor, tem em mãos agora. A maioria dos autores aqui são também professores da educação básica e do ensino superior, enfrentando um dos maiores desafios de nossas carreiras: a adaptação para o ensino remoto e o acirramento das desigualdades sociais nas esferas escolares e universitárias, devido ao acesso desigual à internet e às condições necessárias de estudo em meio à pandemia e aos muitos lutos por ela provocados. Além disso, no plano das políticas públicas educacionais, estamos acompanhando a implementação da Reforma do Ensino Médio que, promulgada em 2017, teve sua materialização em dois momentos recentes muito significativos: 1. A reorganização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em cinco objetos, instituindo livros por áreas de conhecimento e não

---

<sup>2</sup> <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, acesso dia 26 de julho de 2021.

mais por componentes curriculares; e, 2. A publicação das matrizes curriculares estaduais visando atender as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para um(a) profissional da educação, pesquisar e sistematizar seus dados e reflexões em uma produção de divulgação científica, em meio às medidas de isolamento social, ensino remoto, conciliação entre trabalho e vida familiar, e as preocupações com o destino da sociologia como disciplina escolar frente ao quadro da conjuntura política educacional, acima apenas brevemente mencionado, não é tarefa fácil. Portanto, este número é saudado como uma vitória individual e coletiva de todos os envolvidos.

Este número está composto por dois relatos de experiência, quatro artigos e uma entrevista, envolvendo doze pesquisadores, com representação equânime de gênero (6 homens e 6 mulheres), oriundos das regiões Sul (RS e SC), Sudeste (RJ) e Nordeste (AL, CE e MA) do Brasil.

Na seção de relatos de experiência, **Maikon Bueno**, mestrando em educação na Unisinos e licenciado em ciências sociais pela UFFS, relata sua experiência no planejamento e execução da oficina “Decifra-me ou devoro-te”, no estilo “tribunal de júri”. Desenvolvida em uma escola pública estadual noturna localizada no município de Erechim, no Rio Grande do Sul, a experiência envolveu alunos do Ensino Médio, professores da escola, licenciandos de ciências sociais e o próprio autor que, há época era bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. A oficina foi organizada em três atos: 1. Apresentação dos réus e seus respectivos crimes; 2. Explicação das equipes de defesa e de acusação; 3. Deliberação e sentença dos júris. O diferencial desse relato está no fato de que os três crimes cometidos pelos réus aconteceram de verdade e o autor contou com colegas que puderam entrar ao fim do 3º ato encenando as situações. Assim, foi possível cotejar os vereditos reais com os vereditos dos júris simulados na escola, suscitando o debate de questões éticas e problematizando análises superficiais de notícias e julgamentos prévios baseados em estereótipos.

A professora da UFF, **Mariele Troiano** apresenta um relato da experiência de ensino remoto da disciplina Práticas de Pesquisa em Ciências Sociais I, ofertada para estudantes do 1º ano do curso de bacharelado em ciências sociais no *campus*



da UFF na cidade de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Devido à pandemia de COVID-19 e ao necessário isolamento social para evitar a propagação da Covid-19, a disciplina não pode ser ministrada presencialmente, portanto a autora relata os desafios de manter a proposta do curso a partir de encontros síncronos em plataformas de conferência virtual e de atividades assíncronas. Troiano destaca a metodologia de ensino dialógica como ferramenta para o estabelecimento de um aprendizado horizontal, a partir da concepção da pesquisa como uma construção coletiva. Foram convidados professores pesquisadores da sociologia, da antropologia e da ciência política, de diferentes instituições e também distintos níveis de pesquisa (de graduandos a pós-doutores). A disciplina organizou-se em torno de quatro principais questões: 1. Tema e problema de pesquisa; 2. Objetivos e justificativa; 3. Metodologia e métodos de pesquisa; 4. Resultados e divulgação científica. Os convidados partiram de suas temáticas de pesquisa enfatizando aspectos generalizáveis para outras situações e temas. Além dos encontros síncronos, foram elaboradas quatro atividades assíncronas nas quais os estudantes foram levados a redigir: temas e questões de pesquisa; e-mail para interlocutores de pesquisa a serem entrevistados; descrição de possível caminho de pesquisa e seus prováveis obstáculos; redação de uma reflexão sobre o slogan da 73ª SBPC “Todas as ciências são humanas e essenciais à sociedade”.

Na seção de artigos, **Cristiano das Neves Bodart** e **Caio dos Santos Tavares**, respectivamente professor e mestrando da UFAL, analisam as pesquisas sobre a história do ensino de sociologia que adotaram a perspectiva da teoria disposicionalista. Valendo-se de revisão da literatura e da utilização das técnicas de amostragem não-probabilística “bola de neve” e de levantamento bibliométrico, os autores encontraram 17 trabalhos, no escopo delimitado, explicitamente adotando a perspectiva disposicionalista como base teórica, sendo enquadrada no interior das teorias da ação de sociólogos como Max Weber, Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernard Lahire. Os autores indicam que já é possível identificar o desenvolvimento de uma sociologia histórica do ensino de sociologia, ancorada

especialmente nos conceitos e categorias de campo social, *habitus*, senso prático, capitais simbólicos (social, econômico e cultural) e *conatus*, com destaque para as obras de Bourdieu e Lahire como referenciais teóricos.

**Joana da Costa Macedo** e **Ana Martina Engerhoff**, respectivamente, professora doutora de sociologia na rede estadual do Rio de Janeiro e doutoranda em sociologia e política na UFSC, analisam seis trabalhos que foram apresentados no Grupo de Discussões “A ciência política e o ensino das ciências sociais” no IV Congresso da ABECS, realizado de forma virtual em 2020. A primeira seção do artigo é dedicada a comentar o processo de configuração da ciência política como uma área de conhecimento, sua relação com as fronteiras disciplinares das ciências sociais e as questões relativas a sua autonomização. Em seguida, os trabalhos apresentados no GD foram agrupados em dois blocos: currículo e metodologia, constatando-se que a ciência política é majoritariamente tratada como questão transversal, por meio de temas como direitos humanos e masculinidade tóxica (Lei Maria da Penha). As autoras concluem afirmando que a participação da ciência política no subcampo do ensino de sociologia ainda é tímida e que, portanto, há espaço para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para entender o lugar que a ciência política ocupa no seio da sociologia escolar, indicando a potencialidade das legislações, diretrizes curriculares e livros didáticos como fontes privilegiadas para tal fim.

Em seu artigo, **Daniel Mocelin**, professor da UFRGS, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os usos dos livros didáticos de sociologia para 54 professores, lecionando a disciplina em 47 escolas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A amostra da pesquisa compreendeu 28 professores licenciados em ciências sociais e 26 com outras formações, atuando majoritariamente em escolas públicas (apenas 8 lecionavam na rede privada). O estudo foi empreendido considerando duas perguntas norteadoras: 1. A formação do docente impacta os usos (ou não usos) dos livros didáticos?; e 2. A concepção pedagógica do professor interfere na forma como ele utiliza os livros? Na análise dos dados, o autor categorizou as

concepções pedagógicas em três tipos de currículo: pragmático, enciclopédico e espontaneísta. Mocelin conclui que “os professores que mais usam os livros didáticos junto aos alunos e os aplicam em aula são aqueles que adotam uma concepção pragmática de currículo na disciplina de Sociologia no ensino médio, independente da sua formação ser ou não na área” (MOCELIN, 2021). Na amostra pesquisada, constatou-se que o livro didático não é usado como “bengala” pelos professores não licenciados em ciências sociais, pelo contrário, os professores não formados identificam os livros didáticos como de difícil linguagem e quando o utilizam é para sua própria leitura e preparação das aulas. Importante destacar a relevância desse tipo de pesquisa e seu ineditismo, somando-se às escassas pesquisas sobre o uso do livro didático empreendida por Lais Celis Merissi em sua dissertação de mestrado no PROFSOCIO da UFPR defendida em 2020 e a monografia de especialização de Carla de Paula Canuto defendida em 2018.

A sessão de artigos é concluída com o texto de **Amanda Gomes Pereira, Lucas Oliveira dos Santos e Gizele Oliveira dos Santos**, apresentando reflexões sobre gênero, representatividade e educação como prática transformadora a partir da experiência do Projeto de Ensino Foco Acadêmico, da Universidade Federal do Maranhão, intitulado: “Cinema e Educação: linguagens, mídias sociais e *performances* no ensino de sociologia na rede pública de São Bernardo/Ma”. Os autores destacam a força de metodologias alternativas para o ensino de sociologia capazes de “traduzir” os conteúdos do ensino superior para a linguagem do ensino médio e também a prática pedagógica promotora do protagonismo discente, tanto de licenciandos, quanto de alunos da educação básica. O texto detalha a experiência de utilização do livro “Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo”, da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, com estudantes de um colégio estadual do município de São Bernardo cujo contato com livros se resumia à Bíblia, na maioria dos casos.

Finalizando este número, apresentamos a entrevista, realizada por Thiago Ingrassia Pereira, com **Danyelle Nilin Gonçalves** professora associada da

Universidade Federal do Ceará, coordenadora nacional do mestrado profissional de sociologia em rede nacional (PROFSOCIO), coordenadora de área do PIBID Sociologia/UFC, integrante da comissão de ensino da SBS e coordenadora do comitê de pesquisa ensino de sociologia da SBS. Nesta entrevista, Danyelle apresenta sua formação na área de ciências sociais, refletindo sobre seu interesse pelo ensino de sociologia, destacando as principais contribuições e inovações do PROFSOCIO no qual, até dezembro de 2020, haviam sido defendidos 136 trabalhos de conclusão (TCC) do mestrado profissional em rede nacional. Ela ainda destaca os principais temas e abordagens dos TCCs vinculados às linhas de pesquisa “Educação, escola e sociedade” e “Práticas de ensino e conteúdos curriculares”. Pereira também a indaga sobre os principais desafios que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC apresentam à disciplina de sociologia, bem como procura saber qual a apreciação Gonçalves faz da organização profissional e científica da área de ensino de ciências sociais/sociologia.

Destacam-se o compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de ciências sociais/ sociologia na educação básica e no ensino superior, enfocando o que Florestan Fernandes havia identificado ainda no século passado como uma herança intelectual “desfavorável e limitativa: o padrão brasileiro de ensino superior resiste tenazmente à modernização das técnicas pedagógicas, à utilização da pesquisa como recurso sistemático de aprendizagem e à incentivação de atitudes críticas entre os alunos” (FERNANDES, 2021, p. 269). Espera-se com este número de CABECS contribuir para instigar pesquisadoras e pesquisadores a perseverarem na docência, na pesquisa e na investigação de práticas pedagógicas inventivas que busquem diminuir o fosso das desigualdades escolares tão abissais e absurdas ainda existentes e persistentes em nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANUTO, Carla de Paula. *Usos do Livro Didático de Sociologia por professores de Duque de Caxias/RJ*. Monografia de Especialização. Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB). UFRJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. A sociologia como afirmação. *Revista Brasileira de Sociologia*. RBS, Vol. 09, n. 21, p. 260-293, jan-abril, 2021.

MERISSI, Lais Celis. *Referência e ferramenta: Usos do livro didático pelo professor de sociologia*. Dissertação de Mestrado Profissional. Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2020.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O livro didático pelos professores: Uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre. *Revista CABECS*, vol.5, n.1, jan-jun, 2021.

## COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MAÇAIRA, Julia Polessa. Apresentação: A afirmação da criatividade da Sociologia em tempos incertos. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.5, n. 1, p.05-12, 2021.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### **DECIFRA-ME OU DEVORO-TE: uma oficina de intervenção sociológica**

---

**Maikon Bueno**<sup>1</sup>

#### **Resumo**

O artigo apresenta a oficina “Decifra-me ou Devoro-te” desenvolvida durante a inserção do autor enquanto bolsista do Programa Residência Pedagógica financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do mesmo modo que seu estágio curricular, supervisionado pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais, durante o ano de 2019. Realizada com estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas da região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim no Rio Grande do Sul, a oficina foi organizada sob modo de um tribunal do júri, sendo oportunizado aos(as) estudantes elaborarem; criarem e apresentarem acusações e defesas de determinados casos a um júri, que por fim determinou o veredito final deles. Ao fim da oficina foram expostos os argumentos feitos por Acusação e Defesa, do mesmo modo que problematizadas questões acerca de julgamento prévio; análises superficiais de conteúdo; prospecção de argumentos e (co)relação entre indivíduos e sociedade, no âmbito jurídico; político; social e cultural brasileiro.

**Palavras-chaves:** Oficina, Sociologia, Tribunal do júri, Estranhamento.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. *E-mail:* [maikon\\_bueno@yahoo.com.br](mailto:maikon_bueno@yahoo.com.br)

## **DECIPHER ME OR I WILL DEVOUR YOU: A sociological intervention workshop**

### **Abstract**

The article aims to show the workshop “Decifra-me ou Devoro-te (Decipher me or I will devour you)” developed during the author insertion as a scientific initiation scholarship in Pedagogical Residency Program financed by Higher Education Personnel Coordination Improvement (CAPES), in the same way as his curricular internship, supervised by the Social Sciences degree course, during 2019. The workshop was held with high school students, from 15th Regional Education Coordination public schools region, and was organized as a jury court, giving opportunities to the students elaborate; create and present prosecutions and defenses in specific cases to a jury, which determined their final verdict. At the workshop conclusion, the arguments made by the Prosecution and Defense were exposed, as well as were problematizing questions about prior judgment; superficial content analysis; prospection of arguments and (co)relationship between individuals and society, in the legal Brazilian, political, social and cultural scope.

**Keywords:** Workshop, Sociology, Jury Tribunal, Strangeness.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) instaurado pela portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das ações que integram o Decreto Nacional nº 8752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e, que impacta diretamente na proposta de maior interação entre Instituições de Ensino Superior e a Escola na qualificação da formação de licenciandos(as), assim como a indução a uma reformulação do estágio curricular supervisionado (MEC/CAPES, 2018).

Sob o Edital CAPES 06/2018, que confere bolsa remunerada, a Residência Pedagógica tem o total de 440 horas distribuídas entre ambientação e imersão da/na escola, assim como organização, produção e socialização de atividades realizadas, a partir destas horas estipuladas e com a estratégia de induzir a uma reformulação do estágio curricular supervisionado, os(as) licenciandos(as) podem

optar em concorrer a uma vaga, participar do programa e ao cumprir com as obrigações propostas pelo edital, validar sua participação no PRP como se tivesse realizado as etapas do estágio curricular supervisionado, por isto também, um dos critérios para um(a) licenciando(a) conseguir uma vaga é ter cursado no mínimo 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período.

A oficina que será apresentada a seguir, foi pensada, organizada, e concretizada durante minha inserção enquanto residente pedagógico e estagiado pelo componente curricular do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais durante o ano de 2019.

Neste trabalho apresentarei aspectos relacionados a criação da oficina e recepção em sua proposta apresentada as escolas e as professoras; também detalharei os atos da estrutura desenvolvida com/para estudantes, e por fim abordarei uma breve avaliação sobre a recepção e participação de estudantes e professoras.

## 1 **A OFICINA DECIFRA-ME OU DEVORO-TE<sup>2</sup>**

### 1.1 **A proposta**

Com a dificuldade enfrentada em não haver professores(as) formados(as) na área de Sociologia/Ciências Sociais lecionando a disciplina de Sociologia nas escolas da região da 15ª CRE da cidade de Erechim no Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, e, mesmo com o Edital CAPES 06/2018, possibilitando esta “troca” do estágio curricular

---

<sup>2</sup> Em referência ao conto de Édipo Rei, trago a exegese apontada pela Esfinge as portas da cidade de Tebas. Como proposta de autorreflexão e de solução ao trabalho realizado para com os(as) estudantes, utilizo como base teórica o escrito de Antonio Quinet em seu livro Édipo ao pé da letra: Fragmentos de tragédia e psicanálise. 2015 p. 99-120, abordando a importância das decisões individuais, do contexto histórico e da relação direta e indireta entre indivíduos.

<sup>3</sup> Conforme evidencia o estudo de Gonçalves (2017, p.47) e Sielski (2016, p.40) até novembro de 2017 não havia nenhum(a) professor(a) formado(a) na área de sociologia/ciências sociais lecionando a disciplina de sociologia nas escolas de abrangência da 15ª CRE do município de Erechim no Rio Grande do Sul.



supervisionado pelo programa da residência pedagógica; como licenciando em ciências sociais me senti no dever de auxiliar as escolas e professores(as) que não são da área da Sociologia/Ciências Sociais a qualificar suas aulas, sendo assim a partir do ano de 2018, tive a oportunidade e o privilégio de vivenciar, experienciar, pesquisar, qualificar e compartilhar muitos saberes, aproveitando o melhor dos dois mundos, realizando tanto o estágio curricular supervisionado, quanto o programa residência pedagógica.

A esta motivação em aprender, compartilhar saberes ligados a área das Ciências Sociais, assim como motivar professores(as) e estudantes à compreenderem como um percurso formativo inteligível e necessário, resolvi organizar uma oficina sociológica com o intuito de validar, legitimar e transparecer a disciplina de Sociologia como um caminho possível, interessante e de amplo conhecimento.

A criação da oficina deu-se a partir de um breve mapeamento em redes sociais acerca da intensa opinião diversificada sobre diferentes crimes cometidos. Comentários banais e rasos que vão desde “bandido bom é bandido morto”, “só Deus pode julgar” e “fez por merecer”, me fizeram refletir sobre os espaços e impactos que as “livres opiniões” ocupam e se legitimam no mundo do anonimato, visto isso, decidi trazer a ideia da “livre opinião” para dentro da escola sob a alusão de um aspecto formal, crítico e cara a cara, surgindo assim o tribunal do júri como um suporte a ser trabalhado dando voz as diferentes opiniões e diferentes lados.

Mesmo sem a implementação nas escolas do Novo Ensino Médio, utilizei os objetos de conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho, através dos itinerários formativos com foco nas Ciências Humanas Sociais e Aplicadas e com área complementar em Linguagens e suas Tecnologias, assim como na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que são o multiculturalismo, princípios democráticos, biotecnologia, direitos humanos, gênero, soliedariedade e empatia, expressão e comunicação e ressignificação do meu espaço no mundo.

A apresentação da oficina deu-se primeiramente em contato direto com professores supervisores tanto do estágio curricular supervisionado, quanto do PRP, sendo após a aprovação da oficina, fora conversado com professoras que atuam na disciplina de sociologia em duas escolas de abrangência da 15ª CRE do município de Erechim no Rio Grande do Sul, a Escola Estadual Professor Mantovani e a Escola Estadual Haidee Tedesco Reali, a proposta foi entregue em formato escrito e após uma análise fora explicado passo a passo, com a aprovação pelas professoras regentes, a oficina também fora apresentado a direção das escolas, pensando em sua aprovação e auxílio para a realização da mesma, sendo que seria necessário tempo adicional e espaço específico para a realização da mesma.

Com a aprovação das instituições e dos/as profissionais da área, a primeira aplicação da oficina fora realizada na Escola Estadual Professor Mantovani, em um turno inteiro, durante período noturno, no anfiteatro da escola; participaram da atividade cerca de 90 estudantes do ensino médio, 4 professoras regentes de diversos componentes curriculares, que gentilmente compartilharam seus períodos de aula participando da oficina, e 5 colegas de graduação da área das Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia, Direito, História e Filosofia, para que auxiliassem na condução da oficina, e 4 participações especiais de diversas pessoas para o ato final da oficina.

Na Escola Estadual Haidee Tedesco Reali a oficina fora realizada durante o período noturno, primeiro com as turmas do 2º ano do Ensino Médio, cerca de 30 estudantes, seguindo o formato original, de finalização em um turno inteiro, e em um espaço de reuniões; em sua segunda realização na mesma escola a oficina foi feita com uma turma do 3º ano do ensino médio, cerca de 15 estudantes, e os atos foram separados em aulas ministradas, portanto em 3 semanas (3 aulas) durante o único período de sociologia, com exceção do último ato em que fora disponibilizado gentilmente pela professora de Biologia um período a mais para finalização da oficina, e a última realização da oficina foi feita com estudantes do 1º ano do ensino médio, cerca de 10 estudantes, durante exclusivamente as aulas de Sociologia, em

3 semanas e concluído em 3 aulas, as turmas do 1º ano e 3º ano, todos os atos ocorrem exclusivamente nas salas de aula.

## 1.2 **A** estrutura

A oficina apresentada a seguir, é organizado sob atos, sendo ao todo 3 atos que a organizam, modificam e seguem uma lógica temporal específica para compreensão plena de todo o tralhado, sendo assim a apresentação dos atos não devem ser alteradas. Abaixo irei apresentar os 3 atos que compõem a oficina.

O 1º Ato inicia-se apresentando três personagens (A, B e C) com suas respectivas acusações de crimes, para que não fosse dados dicas sobre quem são os(as) três personagens, fora utilizado uso da linguagem não sexista para que não seja determinado descrições pré-concebidas a respeito de gênero, idade, aporte físico, personalidade, profissão, etc.. Também fora evitado o uso de vícios de linguagem que possam desvencilhar do regramento e normas da escrita e oralidade que se procede em torno de um processo real dentro dos trâmites jurídicos, a linguagem coloquial fora utilizada apenas como recurso secundário à uma melhor compreensão de termos, frases e de exemplos apresentados<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A seriedade da explanação e das argumentações é tida como suporte pedagógico para que não seja levado apenas como uma brincadeira, pois a todo momento a oficina, reforça a importância dos argumentos, da sistematização, da explanação, e dos aspectos formais e informais de estrutura social e de instituições que asseguram e reforçam a legitimidade de opiniões e julgamentos. Estratégia elaborada com base no livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire de 2011.

**Quadro 1 – Personagens e acusações de crime do Réu A.**

RÉU “A”	
ACUSAÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Associação Criminosa</i>	Utilizou amplos conhecimentos em informática para associar-se a terceiros na intenção de praticarem crimes no ambiente virtual, injúria, calúnia, difamação e incitação à violência, ao estupro, homicídio e lesão corporal.
<i>Divulgação de imagens envolvendo a prática de pedofilia</i>	Disponibilizou vídeos e imagens de práticas sexuais envolvendo crianças e adolescentes na internet.
<i>Incitação ao cometimento de crimes</i>	Aproveitou-se do anonimato para incitar outros usuários a cometer delitos, criou site falso, publicando textos incitando os crimes de lesão corporal, estupro, pedofilia e ultraje a culto religioso.
<i>Coação</i>	Ameaçou de morte pela internet o delegado da Polícia Federal (PF) responsável pelas investigações da Operação.
<i>Terrorismo</i>	Enviou dois e-mails ameaçadores a um hospital de Brasília (DF) e à embaixada dos Estados Unidos no Brasil.

**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 2 – Personagens e acusações de crime do Réu B.**

RÉU “B”	
ACUSAÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Homicídio doloso com arma branca</i>	Utilizou uma arma branca no qual deferiu 2 golpes no pescoço da vítima ocasionando sua morte no local. A vítima encontrava-se sentada no sofá quando réu se aproximou pelas costas e deferiu os golpes na região do pescoço. Situação: Flagrante.

**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 3** – Personagens e acusações de crime do Réu C.

RÉU “C”	
ACUSAÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>Terrorismo e Organização criminosa</i>	Uso da força física e psicológica em ataques localizados através de incêndios em residências e veículo estacionados nos centros de cidades com grande população de trabalhadores.
<i>Subversividade</i>	Perturbação da ordem pública através de uso de carros de som e ataques a pessoas no meio da rua.
<i>Cúmplice de latrocínio e roubo</i>	Cúmplice de planejar, orquestrar e manipular assaltos a mão armada em propriedades públicas e privadas sendo que um destes ocasionou a morte de três agentes de segurança do local.

**Fonte:** Elaboração própria.

Após serem apresentadas os crimes da qual os(as) personagens são acusados(as), foi solicitado para que os(as) estudantes interessados(as) em fazer a defesa de um(uma) dos(as) personagens se organizem em um grupo de defesa do(a) personagem, dividindo assim, três grandes grupos.

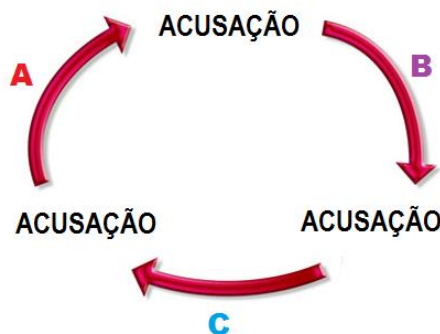
Com a divisão dos grupos, os(as) colegas de graduação convidados(as), já sabendo de toda a estrutura e organização da oficina, dividiram-se entre os grupos afim de auxiliar os(as) estudantes na organização e sistematização das defesas da(o) personagem escolhido(a), neste momento foi entregue folhas de ofício e canetas para que pudessem registrar as ideias e propostas de defesa.

Dentro de cada grupo, fora instigado o debate de argumentos que pudessem ser utilizados na defesa da(o) ré(u) escolhido(a), após o levantamento dos argumentos, foi feito a escolha de dois(duas) representantes entre os(as) estudantes do grupo para que pudessem apresentar os argumentos de defesa para o júri.

Feito a escolha dos(as) representantes e a organização dos argumentos para a defesa, foi comunicado aos grupos que além da preparação da defesa, deverão

organizar novos argumentos e outros(as) dois(duas) representantes para que seja feito a acusação de um(uma) ré(u) pré-determinado a partir da escolha da(o) ré(u) da defesa, como é apresentado no esquema abaixo:

**Imagem 1** – Esquema de organização para acusação direta



A acusa B que acusa C que acusa A

**Fonte:** Elaboração própria.

Organizado em cada grupo 4 representações (2 defensores(as) da(o) ré(u) escolhido(a) e 2 acusadores(as) da(o) ré(u) predestinado(a)), assim como argumentos para defesa e acusação, é orientado sob os espaços de fala, sendo possível apenas manifestação de um representante por vez, e quem não é representando não pode se manifestar verbalmente, portanto fora orientado para o restante do grupo que não fará representação, a proposta de livre manifestação visual, utilizando pela produção midiática, elaboração de cartazes, imagens, desenhos, gravuras, intervenções visuais que falem ao invés da voz, as produções midiáticas também foram pré-destinadas de acordo com a escolha do(a) ré(u) de defesa, foi disponibilizado, cartolinas, tesouras, colas e canetões para livre expressão.

Confira o esquema para a produção midiática:

**Imagem 2** - Esquema de organização da produção midiática de acusação



A expõe acusação de C que expõem acusação de B que expõe acusação de A

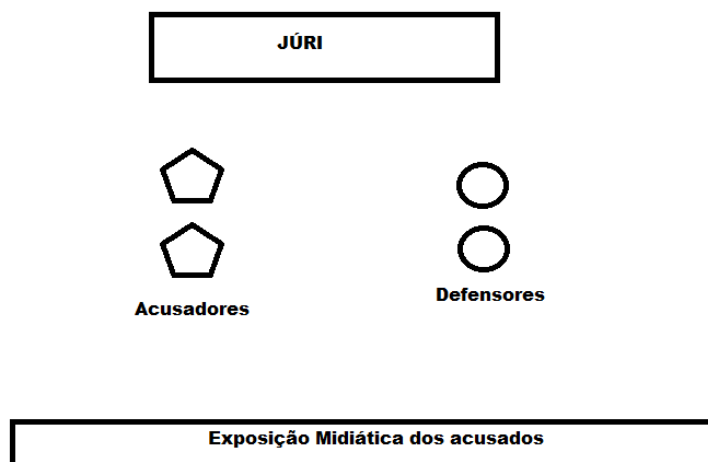
**Fonte:** Elaborado pelo autor

A forma de apresentação dos argumentos de defesa e acusação pelos(as) representantes, ficou a cargo dos próprios grupos decidirem, ficando livres para darem “vida” aos(as) ré(s)us), atribuindo-lhes profissões, idade, personalidade(s), gênero(s), etc.. Assim como a utilização de possíveis provas materiais, como fotos, vídeos, imagens, textos, etc.. além de ser oportunizado a presença de testemunhas para fortalecer a argumentação.

Os grupos foram orientados a deterem-se ao prazo de apresentação de apenas 10min para acusação e 10min para a defesa, apresentação única, não podendo haver interrupções e nem solicitação de tempo adicional, o tempo de 10min é organizado para que seja apresentado da melhor forma possível uma história condizente com a defesa/acusação, portanto, tende-se a preparar sob o que será acusado(a)/defendido(a) para que seja feita uma argumentação plausível e convincente aos olhos e ouvidos do júri.

O 2º Ato inicia após a sistematização das produções midiáticas, e argumentos de defesa e acusação, tendo portanto alterado o formato espacial da sala e iniciando os preparativos formais para o julgamento.

### Imagem 3 - Mapa de organização espacial da sala de julgamento



Fonte: Elaboração própria.

Com a estrutura para o julgamento pronto, foi apresentado aos(as) estudantes o corpo de jurados(as)<sup>5</sup>, assim como as etapas do julgamento.

A condução foi feita de maneira ordenada, sob a visão de um juiz incorporado pelo autor da oficina, no caso eu.

O julgamento iniciou com a acusação da(o) ré(u) A que se direcionam ao local de acusação e apresentam seus argumentos para o júri, e em frente a defesa da(o) ré(u) A, que após o tempo de acusação encerrado, apresenta os argumentos para defesa. Feito a acusação e defesa da(o) ré(u) A, o júri faz as anotações necessárias, e é feito a rotação para acusação e defesa da(o) ré(u) B, após as anotações do júri, segue a rotação final de acusação e defesa da(o) ré(u) C, durante cada acusação realizada, as produções midiáticas são mostradas para o júri. Ao final das acusações e defesas o júri fazem as anotações necessário e retiram da sala para debater sobre a sentença dos(as) três personagens.

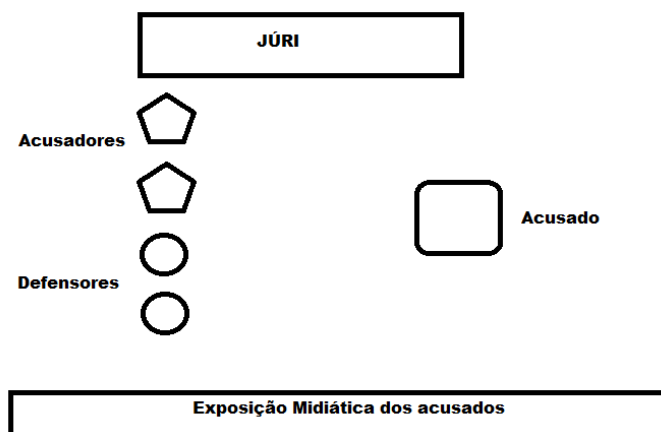
---

<sup>5</sup> Na primeira oficina o júri foi formado por professoras regentes das turmas participantes, na segunda oficina o júri foi formado por colegas da graduação devido a ausência de professores(as), e na terceira e quarta oficina o júri foi formado por colegas de graduação e professor regente do componente curricular de metodologia de ensino de ciências sociais do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul/ Campus Erechim, como proposta de integração entre universidade/escola e usos didáticos do ensino de sociologia.



O 3º Ato finaliza as atividades englobando as sentenças do júri, então enquanto o júri se reúne para deliberar sobre as(os) Ré(s)us), a estrutura espacial da sala muda novamente.

**Imagem 4** - Mapa de organização espacial da sala de julgamento



Fonte: Elaboração própria.

Neste momento os(as) estudantes não sabem, mas o júri reúne-se simbolicamente, pois a decisão sobre cada ré(u) já está definida, ficando a sentença final:

Réu “A”, decisão: Culpado, sentença: Prestação de serviços comunitários.

Réu “B”, decisão: Culpada, sentença: 37 anos de Prisão em regime fechado.

Réu “C”, decisão: Culpados, sentença: Prisão perpétua em regime fechado fora do País.

O júri retorna aos seus lugares com a “decisão tomada” e inicia-se o veredito, primeiro pede-se que representantes de acusação e defesa da ré(u) A, ocupem seus lugares, e a com cadeira vazia simbolizando a pessoa que está sendo acusada, é solicitado para que a cadeira vazia seja ocupada, surgindo então do lado de fora da sala, uma terceira pessoa, personificando a pessoa julgada como réu A.

Com o Réu A presente, e ocupando a cadeira de acusado, o júri apresenta a decisão e a sentença, que após ouvi-la o réu A é convidado a comentar sobre a decisão do júri; neste momento o Réu A se manifesta, apresentando o processo que

envolveu Marcelo Mello<sup>6</sup>, a primeira pessoa no Brasil a responder criminalmente por racismo no País, comentando sobre as consequências causadas pelos seus discursos de ódio via internet, e o impacto que o mesmo causou na vida de diversas pessoas.

O réu A finaliza sua explanação apontando sobre a separação legal entre o que é opinião e o que é discurso de ódio, comenta sobre o anonimato e a utilização da livre expressão, assim como as consequências de pronunciar-se em meios virtuais de maneira a agredir alguém direta ou indiretamente.

O Réu A é a personificação do Homem machista e formador de opinião, o anonimato das redes sociais permite discursar livremente sem receios de que um dia poderá sofrer repressão por isto.

Após o veredito e a explanação do Réu A, o mesmo é convidado a acompanhar o restante do julgamento próximo ao júri.

Com a cadeira da(o) ré(u) vazia novamente, seguindo a estrutura anterior, acusação e defesa da(o) ré(u) B tomam seus lugares, e antes de ser dado o veredito é chamado a Ré B para que ouça a decisão do júri.

A Ré B entra sozinha cabisbaixa e senta-se na cadeira de acusação, o júri comunica sua decisão e sentença, e então a Réu B é convidada a se manifestar perante a decisão.

Neste momento a Ré B comenta sobre sua história, uma história desde sua infância, passando pela adolescência e juventude, trazendo relatos de diversos tipos de violência, tanto verbais, físicos e até sexuais.

Em seu relato, foca na história de seu primeiro namorado, que ainda no colégio acabou indo morar com ele, e acabou sofrendo violências sem perceber o que estava sofrendo, com o tempo as violências ficaram constantes e cada vez mais agressivas, presa em seu “local natural”, devia apenas se preocupar com os afazeres da casa, não podendo ter amizades, precisando viver exclusivamente para ele

---

<sup>6</sup> Para ver mais <https://theintercept.com/2018/12/21/prisao-do-misogino-marcelo-mello/> e <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2018/05/bravata-Evento-21-DESPADEC1.pdf>> Acesso em 13 out 2020.

inclusive satisfaze-lo sexualmente. Logo após divesos casos de violência sexual, seguido da violência física, ocasionando inclusive um aborto involuntário, a ré reage e comete o crime no qual fora acusada e sentenciada.

Após seu relato, a Ré B apresenta dados sobre violência doméstica, física, psicológica e sexual no Brasil, e no município de Erechim do ano de 2018<sup>7</sup>, orientando sobre como ocorre as práticas, as omissões, os registros e não registros, e como pode ser direcionado a denúncia de casos similares.

Após a explanação a ré B é convidada a participar do restante do julgamento.

Dando início ao último julgamento da(o) ré(u) C, acusação e defesa tomam seus lugares, e é adicionada mais uma cadeira ao lado da cadeira vazia da pessoa acusada C, antes do júri dar o veredito é solicitado que a(o) ré(u) C entre na sala, e então surgem duas crianças, uma menina de 10 anos, e outro menino de 9 anos, ambos entram e sentam nos dois lugares indicados.

As duas crianças ouvem a decisão do júri e então é feito algumas perguntas as duas crianças, de o por quê elas estarem ali, que Imediatamente as crianças realmente sem saber, pois, não foram comunicadas sobre a proposta da oficina, respondem que não sabem, depois é feito a pergunta do porque elas terem sido julgados e acusadas por estes crimes, que novamente as crianças apontam que não sabem e que não fizeram nada; feito as perguntas e ouvidas as respostas, é solicitado que as crianças reencontrem seus pais, e então são levadas para fora da sala.

Após as crianças saírem da Sala, no lugar em que ambas haviam sentado, é colocado duas fotografias, são da família Nascimento, vítimas da Ditadura militar no Brasil, é comentado brevemente sobre a história das crianças da família Nascimento, assim como é trazido vários relatos envolvendo torturas, mortes, acusações e assédios a crianças e adolescentes durante o período da ditadura militar no Brasil, todos os relatos, são apresentados e são divulgados com base nos

---

<sup>7</sup> Para ver mais <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher> acesso em 10 ou 2020 e <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/> acesso em 10 out 2020.

relatórios da Comissão Nacional da Verdade de 2014, que inclusive é relatado para estudantes onde se encontram estes relatos.

Após a explanação sob as(os) ré(s) C, é feito um breve comentário sobre o intuito da oficina, de problematizar ações, discursos e práticas cotidianas que visam o julgar, interpretar e decidir, com base em informações rasas e sem base histórica, social ou cultural, chegando ao final da oficina, numa conversa sobre a percepção dos(as) estudantes, o que mais gostaram, o que mais impactou, e o que mais lhes deixou desconfortáveis.

### 1.3 **A** avaliação

Desde o início da oficina foi deixado bem claro que a participação é voluntária e não seria mensurado a participação em nível de notas, e mesmo com o receio de início de alguns estudantes, em todas as etapas e em todas as turmas, a participação foi 100%, desde a organização das ideias, até as explicações, de todos estudantes, apenas o grupo de defesa da Ré B, do 2º ano do ensino médio, conseguiu associar a acusação a personagem final apresentada, mas a apresentação de todos outros personagens ultrapassaram reflexões e criatividade acerca das defesas e acusações.

Na primeira realização da oficina a pessoa que representou o réu A, é gay, negro, evangélico, solteiro e independente e se coloca como pessoa que está sendo julgada e acusada sob os olhos de vários Marcelos Mellos, problematiza os espaços ocupados, e os direitos levantados, questiona o lugar que está no momento de pessoa julgada e sentenciada, sem mesmo saber quem ele é, e traz a tona as dificuldades para que Marcelo Mello fosse preso e respondesse por seus atos, a encenação para este primeiro momento, fora realizado neste formato devido a ausência de estudantes negros na escola, a reação de estudantes durante a explanação do réu A foi de estranhamento.

A pedido, a ré B, além de expor o relato de mulheres expostas a violência no final de sua fala, foi solicitado que fosse feita uma interpretação dramática durante o relato de sua história, o impacto do relato foi tão forte que ao final da oficina diversas estudantes procuraram a ré B para fazer diversas perguntas, como a convidada para interpretar a ré B é pesquisadora da temática de violência contra mulheres no Rio Grande do Sul, acabou comentou sobre um panorama dos casos, possibilidades de intervenção e dúvidas sobre como diagnosticar e denunciar os diversos tipos de violência. Algumas estudantes choraram durante o relato, e alguns estudantes riram e “cutucavam-se” durante o relato da ré B, a mediação pós oficina, da ré B com as estudantes, possibilitou dialogar de maneira mais individual com estas estudantes para explicar que era uma encenação de sua parte, mas que os dados eram reais e novamente apontou os caminhos para busca de auxílio no caso de violência contra elas.

O momento mais chocante relatado pelas(os) estudantes fora sob as(os) Rés(us) C, desde a chegada das crianças até os relatos ocorridos durante o período da ditadura militar no Brasil, alguns e algumas estudantes choraram durante a explanação, e todos e todas sentiram-se desconfortáveis com os relatos, principalmente por se tratar diretamente de algo ligado ao Estado. Fora comentado que os relatos trazidos da comissão da verdade estão disponíveis na internet para que sejam lidos e analisados, sob esta parte da história do Brasil que ainda deixa marcas.

Por fim a avaliação final foi satisfatória, não somente pela participação de estudantes, mas pela motivação, criatividade, e exercício de pesquisa e raciocínio na contribuição para com a oficina.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oficina “Decifra-me ou Devoro-te” possui como estratégia metodológica um exercício de olhar sociológico através de um tribunal de acusação e defesa, os(as) estudantes do ensino médio são inseridos(as) a uma participação prática em grupo,

com a finalidade de organizar, sistematizar e explicar acusações e defesas de personagens que desconhecem, desenvolvendo a capacidade de debate sob uma visão Social, Jurídica, Cultural e Política, tendo como base a relação de pessoas acusadas por diversos motivos e diversos contextos, para com as práticas discursivas e fontes confiáveis dispostos e transmitidos pela sociedade e comunidade.

Seu desenvolvimento deu-se pela oportunidade de aplicar práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar e assim fortalecer a importância do estudo das Ciências Sociais dentro e fora da sala de aula, sendo possível até momento a realização da oficina com cerca de 200 participantes no total, com estudantes, professoras(res) e convidadas(as) desde o ensino médio até o ensino superior.

O incentivo ao estudo das Ciências Sociais, fortalece a legitimidade da Sociologia no ensino médio como uma das grandes disciplinas essenciais ao pensamento crítico, lógico-científico e transformador, pois perpassa conceitos que envolvem o estranhamento de práticas sociais e discursos pragmáticos, como também, fortalece a desnaturalização de toda informação recebida, propiciando aos(as) estudantes a pesquisarem temas, teorias, conceitos, e demais informações recebidas passivamente, de forma a questioná-las, e organizar e levantar debates com base em argumentos lógicos éticos e científicos.

Através do trabalho transdisciplinar que abrange as áreas das Ciências Sociais, História, Filosofia e Direito, a oficina desenvolve o conceito da ética sob a égide do estudo dos assuntos morais, procurando as origens dos comportamentos, e questionando-os frente a uma posição social ampla.

A oficina não se deteve a aspectos individuais de comportamento e caráter sob bom e/ou ruim a cada caso, mas sim é visto como as acusações e defesas correlacionam entre si nas noções de ética e cultura que perpassam a história e formação de sujeitos no contexto brasileiro.

Sob a alusão da esfinge que devorava a quem não fosse capaz de decifra-la, esta oficina, procurou despertar nos(as) estudantes interesses de busca sob suas condutas, indentidades e sobretudo, como se posicionar e se relacionar com as

pessoas ao seu redor, pois caso o contrário, serão devorados, não pela esfinge, mas pela sociedade arrogante e ignorante.

## REFERÊNCIAS

ARONOVICH, L. O dia em que o cara que quis me destruir foi condenado a 41 anos de prisão. *The Intercept Brasil*. 21 dez 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/12/21/prisao-do-misogino-marcelo-mello/>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório / Comissão Nacional da Verdade*. – Recurso eletrônico. – Brasília: CNV, 2014. v. 1 digital. 2014 p. 399-653. Disponível em: <[http://www.memoriasreveladas.gov.br/administrador/components/com\\_simplefilemanager/uploads/CNV/relat%C3%B3rio%20cnv%20volume\\_1\\_digital.pdf](http://www.memoriasreveladas.gov.br/administrador/components/com_simplefilemanager/uploads/CNV/relat%C3%B3rio%20cnv%20volume_1_digital.pdf)> Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade*. – Brasília: CNV, 2014. v. 2 digital. 2014 p. 341-409. Disponível em: <[http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume\\_2\\_digital.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf)> Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, C. Z. R. *O ensino de Sociologia e suas problemáticas: o desenvolvimento da disciplina no contexto das escolas da 15ª Coordenadoria Regional de Educação*. (TCC). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

JUSTIÇA FEDERAL Seção Judiciária do Paraná 14ª Vara Federal de Curitiba. *Pedido de busca e apreensão criminal Nº 5056145- 95.2017.4.04.7000/PR*. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2018/05/bravata-Evento-21-DESPADEC1.pdf>> Acesso em 13 out. 2020.

QUINET, A. *Édipo ao pé da Letra: Fragmentos de tragédia e psicanálise*. UFMG. Ed. ZAHAR. 2015.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA. Indicadores da Violência Contra a Mulher. *In: SSP*, s/a. Disponível em: < <https://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>> Acesso em: 10 out. 2020.

SIELSKI, A. T. *Sociologia no ensino médio: desafios para sua legitimidade*. (TCC) Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

VIOLÊNCIA contra a mulher em dados. *In: Instituto Patrícia Galvão*, s/a. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>> Acesso em: 10 out. 2020.

***Recebido em: 15 out. 2020.***

***Aceito em: 17 jul. 2021.***

**COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:**

BUENO, Maikon. DECIFRA-ME OU DEVORO-TE: Uma oficina de intervenção sociológica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.13-31, 2021.





## RELATO DE EXPERIÊNCIA

# PRÁTICAS (COLETIVAS) DE PESQUISA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

---

**M**ariele **T**roiano<sup>1</sup>

### Resumo

Este relato de experiência compartilha os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas na disciplina Práticas de Pesquisa em Ciências Sociais I (PP1) do curso de bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (*campus* Campos dos Goytacazes). A disciplina tem como objetivo geral apresentar diferentes práticas de pesquisa em Ciências Sociais, tanto em nível empírico como nos planos teórico e metodológico, tornando o aluno habilitado para executar uma pesquisa em disciplinas subsequentes. O presente relato recorda o último semestre letivo de 2020, frente ao desafio de apresentar a prática da pesquisa de forma remota para alunos recém ingressos no curso, por conta da suspensão das aulas presenciais como prevenção à transmissão do vírus SARS-CoV-19. As idas ao campo foram substituídas por relatos de pesquisadores de diversas áreas e em várias fases de seus trabalhos, que aconteceram via plataforma *Google Meet*. As experiências de atividades desenvolvidas não só cumpriram o papel de possibilitar aos alunos conhecerem múltiplas formas de execução de uma pesquisa, como também permitiram que bacharelandos, em suas diversas realidades sociais, percorressem o processo de aprendizagem coletivamente. Na tentativa de trazer a experiência do campo para a sala de aula virtual, a disciplina de PP1 promoveu também a socialização e a percepção da pesquisa como construto coletivo.

**Palavras-chaves:** Pesquisa científica. Prática. Coletividade. Ensino Remoto.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF/ Campos dos Goytacazes). *E-mail:* [troianomariele@id.uff.br](mailto:troianomariele@id.uff.br).

## (COLLECTIVE) PRACTICES OF RESEARCH IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

### Abstract

This experience report shares the results obtained with the activities developed in the discipline Research Practices in Social Sciences I (PP1) of the Bachelor's degree in Social Sciences at Universidade Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes campus). The subject has as general objective to present different research practices in Social Sciences both at an empirical level and at the theoretical and methodological levels, making the student qualified to carry out research in subsequent disciplines. The present report recalls the last academic semester of 2020 in the face of the challenge of presenting the research practice to students recently enrolled in the course, remotely due to the suspension of face-to-face classes to prevent the transmission of the SARS-CoV-19 virus. The trips to the field were replaced by reports from researchers from different areas and phases of their work that took place via the Google Meet platform. The experiences of developed activities not only fulfill the role of the students to know multiple possibilities of carrying out a research, but also allowed bachelors in their diverse social realities to go through the learning process collectively. In an attempt to bring the experience of the field to the virtual classroom, the discipline of PP1 also promoted socialization and the perception of research as a collective construct.

**Keywords:** Scientific research. Practice. Collectivity. Remote Teaching.

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência compartilha os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas na disciplina Práticas de Pesquisa em Ciências Sociais I (PP1) do curso de bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (*campus* Campos dos Goytacazes)<sup>2</sup>.

O curso foi fundado em 2009 e é uma das graduações da área oferecidas no Instituto da Ciência da Sociedade e Desenvolvimento Regional, somada a Serviço Social, Geografia, História, Psicologia e Ciências Econômicas.

---

<sup>2</sup> Agradeço os comentários e sugestões de dois pareceristas anônimos da revista e afirmo que qualquer erro ou imprecisão é de minha responsabilidade. Também agradeço enormemente, e de modo especial, todas alunas e alunos da turma de Prática de Pesquisa em Ciências Sociais I do semestre letivo 2020.2 da UFF Campos pela acolhida e dedicação em executar coletivamente a proposta do curso.

Em recente reformulação do curso, houve a proposta de incluir, desde os semestres iniciais, a produção de conhecimento acerca da formação docente tanto em ensino quanto em pesquisa. Assim, a nova matriz curricular do curso de bacharelado em Ciências Sociais da UFF Campos passou a oferecer aos alunos a disciplina Práticas de Pesquisa em Ciências Sociais I.

Esta disciplina tem como objetivo geral apresentar diferentes práticas de pesquisa em Ciências Sociais, tanto em nível empírico como nos planos teórico e metodológico, que somadas ao conhecimento advindo de outras disciplinas, como Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais I, tornariam o aluno habilitado para executar uma pesquisa ou um esboço de pesquisa em disciplinas subsequentes. Trata-se de uma disciplina obrigatória para alunos do 2º período (semestre) do curso de Bacharelado em Ciências Sociais.

O presente relato recorda o último semestre letivo de 2020, em minha atuação como professora responsável em conduzir remotamente as atividades síncronas e assíncronas do curso. Durante o período, cerca de 20 alunos e alunas cursaram a disciplina de PP1 remotamente, por conta do isolamento social como prevenção à transmissão do vírus SARS-CoV-19 (Covid 19).

A proposta da disciplina de PP1 se aproxima, em sua execução, do que o autor Earl Babbie, em seu livro *The Practice Social Research* (1983), chamou de dois pilares para a prática da ciência: a lógica e a observação. Há um pressuposto de que ciência advém da lógica racional, e deve ser conduzida por teoria, explicações e conceitos fundamentados em dados observados da realidade. Ou seja, deve-se compreender que a prática em pesquisa é obrigatoriamente uma pauta teórica, mas antes de tudo uma relação intrínseca e pertinente à realidade (BABBIE, 1983, p.10).

O objetivo deste relato é apresentar as experiências de pesquisas compartilhadas com os alunos, introduzindo não só uma nova temática a eles, como também os aproximando de uma prática de pesquisa em um contexto de isolamento social.

## 1 **PRÁTICA DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

Quando assumi a responsabilidade de ministrar a disciplina de PP1, não tive dúvidas em buscar informações e experiências com os colegas que ministraram o curso em

semestres anteriores. Embora as estratégias de ensino-aprendizagem tenham sido diversas, havia um consenso de que o objetivo do curso deveria ser mantido, ao apresentar as dificuldades e superações práticas envolvidas no processo de construção do objeto de pesquisa a partir de interesses múltiplos, diferentemente de oferecer aos estudantes um repertório completo de técnicas de pesquisa disponíveis ao cientista social.

Com o intuito de atender a expectativa da proposta, a disciplina foi idealizada a partir de um desenho dinâmico e totalmente dialógico, acompanhado de um processo de avaliação contínuo com *feedbacks* e prazos previamente estabelecidos no cronograma do curso.

Para conduzir a trajetória científica do campo de conhecimento, meu ponto de partida foi a apresentação do conceito de neutralidade axiológica, de Max Weber (1981). O autor já era conhecido da turma, seja por um contato anterior, no Ensino Médio; seja pela bibliografia obrigatória da disciplina Teoria Sociológica I, em que foi introduzido seu pensamento crítico-reflexivo.

Diferente do que tende a ocorrer em aulas no ensino superior, em que bibliografias são previamente estabelecidas, visando discussões após leituras realizadas, o conceito de neutralidade axiológica de Max Weber foi introduzido já no primeiro encontro da disciplina, por meio de uma dinâmica de apresentação dos alunos.

A atividade de acolhida aconteceu da seguinte forma: em uma primeira rodada, eles foram motivados a se apresentarem por meio de seus valores e pressupostos. Por exemplo, determinado aluno se apresentou à turma dizendo seu nome, idade, cidade em que morava e afirmando que era religioso, tinha determinadas orientações sexuais, se sentia pertencente a um específico grupo étnico ou apoiava um certo time de futebol. Em seguida, uma segunda rodada foi iniciada, na qual eles foram conduzidos a pensar de que modo poderiam realizar funções de cientistas sem deixar que os valores anteriormente citados interferissem na condução da pesquisa e nos resultados. Cabe ressaltar que essa segunda rodada não foi obrigatória, mas nenhum aluno deixou de se pronunciar. Foi uma atividade conduzida, a partir da primeira reflexão, por eles próprios, gerando discussão pertinente sobre viés de pesquisa e cientificidade. A segunda rodada produziu alguns problemas de pesquisa e testes de hipóteses pertinentes, como as correlações entre variáveis “membro de um determinado grupo étnico” x “violência”, “gênero” x “esporte”, “partidos políticos” x

religião”. Foram a partir dessas questões trazidas pelos alunos que os próximos encontros foram planejados e preparados.

Ainda nesse primeiro encontro, um debate sobre a diferenciação entre fazer uma pesquisa e realizar uma pesquisa científica se iniciou, conduzindo para o entendimento de que a presença dos valores é fato inerente à ação humana, mas, quando sobressaliente, poderia ocasionar um conflito de avaliações das realidades. Essa aparente controvérsia foi considerada por Max Weber (1981), ao mostrar que a pesquisa científica beneficia-se desses valores quando eles são conduzidos diante de um rigor metodológico, admitindo uma diversidade de avaliações, permitindo que as diferentes realidades continuassem coexistindo e sinalizando uma agenda de pesquisa ainda a ser explorada.

O primeiro encontro com a turma terminou com uma roda de conversa sobre aspirações, desejos, vontades e emoções, indicando outro assunto considerado importante: objetividade *versus* subjetividade na execução de pesquisas científicas. Uma das conclusões mais enfáticas foi a ideia de que o pesquisador tende a desenvolver sua pesquisa com mais entusiasmo e curiosidade quando se depara com um objetivo que o instiga. Cabe ressaltar que essa será uma preocupação que tangenciará os encontros síncronos do curso de Prática de Pesquisa.

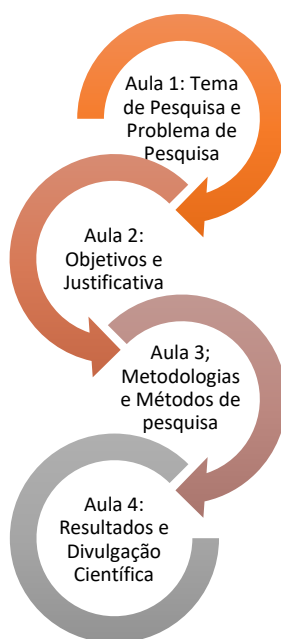
A partir da percepção de que não é só o objeto de estudo que pertence à sociedade, mas que temos de considerar que os cientistas sociais também compartilham esses espaços públicos (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), após a aula inaugural, mais quatro encontros síncronos da disciplina de PP1 foram definidos. Este bloco de atividades foi preparado seguindo uma trajetória lógica de execução de uma pesquisa e interesses particulares do alunato.

O primeiro encontro síncrono tratou de abordar como os temas de pesquisa podem ser definidos. O encontro seguinte abordou a etapa de definição de objetivos e a confecção de justificativa. Já a terceira reunião discorreu sobre tipos de metodologias e acessibilidade ao campo, enquanto a última tratou da importância da divulgação científica e a apresentação de resultados na comunidade científica.

Cada um dos quatro encontros síncronos desse bloco de atividades teve como ponto central relatos de práticas de pesquisadores previamente convidados, considerando seus diversos graus de formação, áreas e temáticas. Dessa forma, foram convidados graduandos, mestres, mestrandos, doutorandos, doutores e pós-doutores das áreas de

Sociologia, Antropologia e Ciência Política, tanto da Universidade Federal Fluminense quanto de outras instituições de ensino e órgãos públicos. Abaixo, apresento um esquema de como as quatro aulas de atividades síncronas foram divididas, conforme os respectivos temas propostos:

**Figura 01 - Principais temas das aulas síncronas**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

2

## A PRÁTICA DE PESQUISA COMO CONSTRUTO COLETIVO

A disciplina de PP1 não pretendia adotar qualquer fetichismo pelo embate entre o método qualitativo e o quantitativo, muito menos ditar regras rígidas ou generalizáveis para compreensão de variáveis dependentes e independentes na execução de pesquisas científicas. Entretanto, houve uma preocupação em desenhar a disciplina para que ela se mantivesse prática e consistente, mesmo sendo executada de modo online. Ou seja, o objetivo principal era de conduzir os alunos ao debate sobre a atividade da pesquisa, considerando o período de isolamento social e as realidades sociais diversas (por exemplo, as condições de acessibilidade à internet e a disponibilidade em ambiente doméstico de

participar dos debates às sextas-feiras no período noturno). Assim, o curso também permitiu que a realidade experimentada se manifestasse com perspectivas críticas e reflexivas (WRIGHT MILL, 1959).

As experiências ali apresentadas pelos pesquisadores convidados serviram de combustíveis para reflexões ao longo do semestre. A ideia inicial era deixar, inclusive, o convidado à vontade para relatar da sua maneira a execução de seus trabalhos e permitir que os alunos compreendessem que a sensibilidade epistemológica também é fruto da trajetória do pesquisador.

O tema das pesquisas relatadas durante o primeiro encontro síncrono foi “Futebol, Juventude e Ensino”. A importância de grupos de pesquisa na definição de temas foi saliente nas falas dos convidados. A comunicação da pesquisadora mestranda destacou como o acesso aos primeiros dados a ajudaram na construção da própria formulação da pergunta de pesquisa, apontando para uma trajetória não linear desse fazer-pesquisa. As interações dos alunos foram diversas, incluindo dúvidas sobre dificuldades enfrentadas na execução de uma pesquisa com temática inserida em uma esfera predominantemente masculina, como o futebol (STALHBERG, 2011, p.10).

Concomitante aos relatos que aconteceram durante as atividades síncronas, foram organizadas quatro atividades de prática, que poderiam ser desenvolvidas pelos alunos de modo assíncrono. Estas tiveram como proposta a aplicação do conhecimento adquirido por meio dos relatos em exercícios práticos.

A primeira delas estava diretamente relacionada com a temática central de formulação de uma questão de pesquisa. A proposta era que os alunos pensassem pela primeira vez em um tema, mas, ao invés de simplesmente pedir para que elaborassem uma pergunta considerando interesses particulares, dois caminhos foram fornecidos. Primeiro, algumas condições iniciais foram dadas e eles deveriam refletir sobre questões a partir de uma situação de controle. Por exemplo, diante do dado estatístico de que houve um aumento da violência contra a mulher durante a pandemia, quais questões seriam pertinentes pesquisar? Coletivamente, os alunos foram apontando hipóteses de pesquisa e perguntas referentes, como por exemplo, às raízes do patriarcalismo na sociedade brasileira e à ausência de políticas públicas para mulheres.

Após esse exercício coletivo, com base em Hulley *et all* (1989, p.20), alguns critérios para construção de uma pergunta de pesquisa foram apresentados aos alunos, com enfoque

na importância de um recorte temporal. Os autores afirmam que uma boa pergunta é construída quando: (1) é possível ser executada; (2) é pertinente à área de pesquisa e estudiosos se debruçam sobre temas próximos; (3) é uma proposta considerada inovadora, com possibilidades de novos desdobramentos; (4) tem possível impacto na sociedade e no entorno e, que, (5) para sua realização, atenta-se para a manutenção da integridade das pessoas envolvidas. No quadro abaixo, reúno as cinco características propostas pelos autores para obtenção de uma boa pergunta de pesquisa. As iniciais das características formam o acrônimo FINER, quando disponibilizadas conjuntamente, como explicita o quadro:

**Quadro 01 - Critérios para Formulação de Pergunta de Pesquisa (FINER).**

<b>F</b> actível – adequado número de participantes, adequado conhecimento técnico da equipe, custos razoáveis, financiamento acessível e gerenciamento de escopo (realização da pesquisa em tempo razoável).
<b>I</b> nteressante – obter uma pergunta que intriga investigador e comunidade científica.
<b>N</b> ovo – Confirma, refuta ou estende descobertas anteriores. Fornece novas ideias.
<b>É</b> tico – Considerado ético pelos seus pares e pelo comitê de ética.
<b>R</b> elevante – Para conhecimento científico, para políticas públicas clínicas e de saúde, para futuras pesquisas.

**Fonte:** Hulley *et al.* (1989, p.20, Tradução livre).

Já o tema do segundo encontro de atividade síncrona foi a importância da definição dos objetivos e da justificativa da pesquisa. A convidada para o relato foi uma pesquisadora doutoranda que descreveu sua experiência na aplicação do método de etnografia para compreensão da vulnerabilidade social e acesso a direitos, como o da habitação. O relato chamou atenção dos alunos pelo menos em dois aspectos: acessibilidade ao campo de pesquisa e diferentes modalidades de escrita científica.

A pesquisadora relatou com detalhes as dificuldades de realizar as entrevistas, o imperativo da questão ética em todos os contatos realizados, as interações estabelecidas e as amizades que se formaram por meio da pesquisa. Parte da sua dissertação intitulada “Casa de mulher: os circuitos de cuidado, dinheiro e violência em São Carlos/ SP” presente na bibliografia do curso, dava não só aparato para o relato, como também evidenciava a importância da construção de um diário de campo, composto de uma escrita fluida e



detalhada, ao mesmo tempo em que se apresentava como uma comunicação científica e formal.

Nesse encontro, as perguntas dos alunos foram curiosas, sobretudo a respeito do banco de dados construído com as informações coletadas e o acesso a estes quando o campo não permitia a entrada da pesquisadora. Conseqüentemente, a aula levou ao conhecimento de bases de dados como *Scielo*, *Google Scholar*, Portal Capes, bem como o sistema da biblioteca da Universidade Federal Fluminense, que muitos alunos ainda desconheciam.

A proposta de atividade assíncrona referente a essa aula foi justamente levá-los ao mais próximo da prática: eles deveriam escrever um e-mail de primeiro contato com o interlocutor, explicando o objetivo da entrevista e a importância da pesquisa. Essa atividade pode ser considerada um dos momentos mais coletivos da disciplina. Muitos alunos procuraram a monitora da disciplina ao longo da semana, alegando ser o primeiro e-mail a ser trocado com alguém desconhecido e diferente da relação aluno-professor. As trocas foram diversas e a imaginação sociológica foi exercitada (WRIGHT-MILLS, 1959).

O terceiro encontro síncrono teve como convidada uma pesquisadora mestra que relatou aplicações de sua pesquisa para a produção de políticas municipais. Ela abordou questões sobre administração pública, produção de políticas públicas e ocupação social dos espaços urbanos. Certamente, o ápice do relato foi a possibilidade da aplicabilidade da pesquisa para além da universidade e sua implementação em política subnacional.

O exercício assíncrono da aula foi a proposta de produção de um texto que descrevesse um possível caminho a ser percorrido para que a pergunta de pesquisa proposta anteriormente por cada aluno fosse respondida. Além de pontuarem meios de execução da pesquisa proposta, pediu-se também que eles imaginassem possíveis obstáculos que poderiam surgir para o cumprimento do caminho anunciado. O resultado do exercício foi surpreendente, pois grande parte dos alunos consideraram a pandemia um obstáculo, como também apontaram para um possível retorno híbrido, em que o acesso a informações, aos interlocutores e aos dados também seria realizado com determinadas restrições por um longo período.

No quarto encontro síncrono, estiveram conosco pesquisadores com pós-doutorado, mestrandos e graduandos para relatarem as experiências de suas pesquisas com ênfase na importância da participação em eventos científicos e publicações. Houve diversas interações com os alunos sobre a importância da confecção de um *curriculum lattes*, mas

sobretudo a existência de possibilidades de publicações para além de artigos científicos. Formatos de textos como ensaios, relatos de pesquisa e imagens coletadas no trabalho de pesquisa de campo foram apresentados como formas não só de divulgar pesquisas, mas de torná-las aplicáveis à sociedade (KING; KEOHANE; VERBA, 1994).

Como quarto e último exercício prático foi proposta uma reflexão aos alunos sobre o slogan “Todas as ciências são humanas e essenciais à sociedade”, pertencente a 73ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)<sup>3</sup>. O objetivo da atividade era promover uma reflexão sobre o papel das Ciências Sociais na superação da crise – sanitária, política e econômica - que o Brasil enfrenta. Discussões sobre a recolocação do papel do Estado, a importância da educação política nos ciclos básicos de ensino e o financiamento de pesquisas multidisciplinares foram expostos pela turma.

No último encontro síncrono, *feedbacks* coletivos foram realizados e um formulário de preenchimento anônimo sobre o funcionamento da disciplina foi aplicado. Com 68% dos alunos matriculados respondentes, os dados indicaram um desenho de disciplina que atingiu a proposta de apresentar o fazer-pesquisa em sua multiplicidade, mesmo de modo online. Os alunos ressaltaram que a temática foi introduzida de forma leve, afastando uma ideia inicial de que o desenvolvimento de uma pesquisa seria a parte mais complicada e solitária do curso de Ciências Sociais.

Os discentes também salientaram que a estrutura da disciplina permitiu não só uma relação aluno-professor mais próxima, como também uma construção coletiva entre eles e os pesquisadores convidados, a medida que redes de contato foram sendo estabelecidas.

O encontro de relatos e experiências proporcionou aos alunos discussões de múltiplos temas, reflexões proporcionadas pela metodologia adotada durante o curso e possibilidades de inserção em diferentes campos de aplicação da pesquisa científica. Sobre essa questão, uma aluna afirmou que a decisão de se manter no curso, diante de tantas complicações que a pandemia havia imposto, estava atrelada às inúmeras possibilidades do exercício da pesquisa – enquanto profissão - para além dos muros da universidade.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-abre-inscricoes-para-a-sessao-de-posteres-da-73a-reuniao-anual/>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência tem o objetivo de revelar possibilidades de uma metodologia de ensino dialógica, discutida com os discentes da disciplina obrigatória Práticas de Pesquisa em Ciências Sociais I, a partir de uma proposta de curso com desenho dinâmico e coletivo, mesmo em um contexto de impossibilidade de encontros presenciais.

O desafio de ministrar uma disciplina de Prática de Pesquisa em Ciências Sociais remotamente para alunos que, em sua maioria, não haviam tido acesso anterior ao tema, foi enfrentado com o compartilhamento de experiências de pesquisadores das mais diversas áreas. Essa possibilidade de vivenciar e partilhar uma experiência de pesquisa de maneira coletiva foi ressaltada como produtiva por todos os estudantes. A disciplina de PP1 não só atingiu seu objetivo como também combateu - em seus encontros síncronos e exercícios assíncronos - a ideia de que a práxis está fadada a um trabalho solitário diante livros e anotações. O curso também se preocupou em apresentar as múltiplas etapas de execução de uma pesquisa, não sendo elas lineares e controladas em sua totalidade pelo pesquisador.

A disciplina de PP1 atingiu seu objetivo de estabelecer o primeiro contato do recém-ingresso na universidade com os desafios práticos da pesquisa, ao admitir que o projeto de pesquisa seria melhor construído um pouco mais à frente, junto aos respectivos orientadores de cada aluno. Ainda, as atividades síncronas e assíncronas foram construindo gradativamente e conjuntamente um espaço confortável de trocas epistemológicas, empíricas e emocionais

O espaço da disciplina também serviu para perceber como é possível produzir ciência mediante diferentes formas expressivas, ficando evidente a aposta no aprendizado horizontal. O envolvimento dos estudantes é fator de destaque, uma vez que a participação discente teve papel central nas diretrizes da disciplina, aproximando os alunos dos saberes referentes à pesquisa nas Ciências Sociais.

Por fim, observou-se a criação de uma rede de diálogo entre estudantes, docente e pesquisadores convidados, mesmo em um cenário adverso de ensino remoto. A proposta de pensar a pesquisa coletivamente permitiu que os alunos se percebessem enquanto

pesquisadores iniciantes por contraste e, sobretudo, por espelhamento com seus colegas de sala.

## REFERÊNCIAS

- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisa Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON. *New rules of sociological method*. Nova York, Basic Books, 1976.
- HULLEY, S. B. *et al. Designing clinical research*. 4th ed. Philadelphia (PA): Lippincott Williams and Wilkins; 2013.
- KING, G.; KEOHANE, R.; VERBA, S. *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- PINHO, V. I. *Casa de mulher: os circuitos cotidianos de cuidado, dinheiro e violência em São Carlos/SP*; 2019; Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos.
- STAHLBERG, L. T. *Mulheres em campo: novas reflexões acerca do feminino no futebol*. Dissertação de mestrado -- São Carlos : UFSCar, 2013. 125 f.
- WEBER, M. *A ciência como vocação*. Ciência e Política - duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1999.
- WRIGHT-MILLS, C. Do artesanato intelectual. *In: A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

**Recebido em:** 22 maio 2021

**Aceito em:** 21 jul. 2021

TROIANO, Mariele. Práticas (Coletivas) de Pesquisa em Tempos de Isolamento Social. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.32-43, 2021.



## A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL SOB AS APROPRIAÇÕES DA TEORIA DISPOSICIONALISTA

---

Cristiano das Neves Bodart<sup>1</sup>  
Caio dos Santos Tavares<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo realiza uma análise das apropriações da Sociologia disposicionalista nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. Para tanto, mapea e sistematiza as principais contribuições exploradas nesses estudos, o que auxilia na compreensão do estágio atual do subcampo de pesquisa, voltado ao referido tema, e na (re)construção de agendas de pesquisa profícuas. Foram identificadas variadas apropriações da teoria disposicionalista, as quais vêm contribuindo para a ampliação dos focos de pesquisa, o desenvolvimento de questionamentos teóricos mais amplos e explicações de fenômenos sociais vinculados à história do ensino de Sociologia no Brasil em seus contextos macro e microsociológicos. O conjunto das pesquisas mostra-se teórico-metodologicamente potente nos resultados e na abertura para outras apropriações e (re)construções de novas agendas de pesquisa, o que tem oxigenado os estudos em torno da institucionalização da Sociologia escolar.

**Palavras-chaves:** História da Educação. História das Disciplinas escolares. Teoria do Campo.

---

<sup>1</sup>Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Centro de Educação e do Programa da Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Coordenador do grupo de pesquisa ConsCiências-Sociais (Ufal).. *E-mail:* [cristianobodart@gmail.com](mailto:cristianobodart@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Integrante do grupo de pesquisa ConsCiências-Sociais (Ufal). *E-mail:* [caio\\_tavares@hotmail.com](mailto:caio_tavares@hotmail.com)

## THE HISTORY OF SOCIOLOGY TEACHING IN BRAZIL UNDER THE APPROPRIATIONS OF DYSPPOSITIONIST THEORY

### Abstract

This article analyzes the appropriations of dispositionalist sociology in research on the history of sociology teaching. To this end, it maps and systematizes the main contributions explored in these studies, which helps in understanding the current stage of the research subfield focused on this theme and in the (re)construction of fruitful research agendas. Several appropriations of dispositionalist theory were identified, which have contributed to the expansion of research foci, the development of broader theoretical questions and explanations of social phenomena linked to the history of sociology teaching in Brazil in its macro and microsociological contexts. The set of studies are theoretically and methodologically potent in the results and in the openness to other appropriations and (re)constructions of new research agendas, which has oxygenated the studies around the institutionalization of school sociology.

**Keywords:** History of Education. History of School Subjects. Field theory.

### INTRODUÇÃO

A busca por novos tipos de fontes, de abordagens, de métodos e de teorias é sempre um caminho para “oxigenar” um subcampo de pesquisa, já que abre novas perspectivas teóricas e analíticas, possibilitando novas interpretações.

No caso específico das pesquisas em torno da Sociologia escolar – na qual temos nos envolvido de maneira mais detida –, foi identificado que o uso de fontes primárias ainda é prática pouco recorrente, predominando pesquisas que se voltam aos dados secundários, caracterizando-se como revisão de literatura (BODART; CIGALES, 2021). Em parte, isso se explica pela dificuldade de acesso a fontes primárias e por estarmos diante de uma agenda em construção.

As proposições que se voltam à compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar são recentes, tendo como um dos pontos de partida o trabalho de Machado, de 1987, cujos esforços de reconstituição

histórica deu-se sob o viés institucional e legalista, isto é, narrado a partir das instituições e das legislações educacionais. Simone Meucci, em 2001, buscando compreender a formação do pensamento social brasileiro, nos trouxe uma importante contribuição para as pesquisas de história do ensino de Sociologia no Brasil, o que foi feito ao analisar um conjunto de manuais escolares de Sociologia publicados na primeira metade do século XX. Posteriormente, outros trabalhos foram publicados visando contribuir com a compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil, predominando, desde então, abordagens de viés institucional e legalista, e análises de manuais escolares. Um importante trabalho foi produzido por Silva (2010), o qual trouxe uma proposta cronológica dos marcos históricos do ensino de Sociologia, que influenciou/direcionou as pesquisas para focos pontuais que foram amplamente explorados posteriormente por diversos trabalhos.

Neste artigo partimos do pressuposto que pesquisas ancoradas em bases teóricas bem delimitadas potencializam as análises e a percepção dos fenômenos sociais, inclusive sócio-históricos. Recentemente Engerroff, Cigales e Tholl (2017) buscaram identificar as principais referências presentes em artigos de dossiês sobre a história da Sociologia escolar, na ocasião, identificaram que os autores mais referenciados nesses trabalhos eram Florestan Fernandes (35 citações); Amaury Moraes (33 citações); Simone Meucci (31 citações); Pierre Bourdieu (25 citações) e Gilberto Freyre (19 citações). Dentre estes, encontramos Florestan Fernandes, Pierre Bourdieu e Gilberto Freyre como autores que construíram um importante corpo teórico no campo da Sociologia. Contudo, a despeito de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre serem citados várias vezes nos trabalhos, quase sempre as referências eram pontuais e/ou aligeiradas. Esse fato nos chamou atenção para uma questão: temos nos estudos sobre a história do ensino de Sociologia apropriações de bases teóricas do campo da Sociologia, que visam orientar as pesquisas para uma Sociologia da história do ensino de Sociologia de forma sistematizada e com presença marcante?

Identificamos no conjunto de pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia a presença proeminente da Sociologia disposicionalista<sup>3</sup>. Por esse motivo, neste momento, nos voltamos para o conjunto de pesquisas que adotaram tal perspectiva teórica.

A Teoria Disposicionalista é resultado de uma longa tradição sociológica, mais precisamente enquadra-se no interior das teorias da ação, da qual fazem parte sociológicos consagrados, como Max Weber, Pierre Bourdieu, Norbet Elias e Bernard Lahire. A grosso modo, parte da concepção de que as ações dos agentes sociais (atores; indivíduos; sujeitos) são resultantes de disposições incorporadas por meio dos processos de socialização e dos esquemas de ação e de pensamento – do passado e do presente – que se relacionam aos contextos sociais, em que os agentes sociais estiveram (e/ou estão) imersos. Por isso, se apresenta como uma “síntese” do objetivismo e do subjetivismo, sendo ambos considerados para compreender as disposições e as ações dos agentes sociais.

A questão que norteia as reflexões e análises que se seguem pode assim ser sintetizada: teriam as apropriações da Sociologia Disposicionalista oxigenado<sup>4</sup> a agenda de pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia e proporcionado ao tema um tratamento teórico-metodológico promissor?

Por esse motivo, nosso recorte analítico está delimitado aos trabalhos que, se apropriando da Teoria Disposicionalista, voltaram-se para a história do ensino de Sociologia no Brasil. Fazemos o movimento de recuperar e destacar os usos da referida teoria. Dessa forma, a revisão de literatura foi a metodologia adotada. O artigo se organiza, além desta introdução e das considerações finais, em duas seções. Na

---

<sup>3</sup>Há outros trabalhos que adotam perspectivas teóricas, sobretudo do campo educacional, contudo nos atemos aos trabalhos que se apropriaram da teoria disposicionalista devido a sua maior presença (e clareza) no subcampo do ensino de Sociologia, mais especificamente nos estudos da história do ensino de Sociologia no Brasil.

<sup>4</sup>Chamamos atenção para o fato de que a predominância de uma teoria não seja um problema em si, mas pode ser problemática uma ausência de outras correntes que possam contribuir para a qualificação do debate. A identificação dessas outras correntes ou suas ausências, pelos limites desta pesquisa, não foram explorados. Nesse sentido, podemos citar a indicação de Simone Meucci (2020) de pensar também os manuais escolares e a história do ensino de Sociologia, a partir da Sociologia do conhecimento.



primeira são apontados os procedimentos metodológicos e na segunda, são apresentadas as contribuições das pesquisas que fazem parte do *corpus* deste trabalho.

## 1 **Procedimentos metodológicos**

Nesta seção são apresentadas algumas das principais apropriações da Sociologia disposicionalista nos estudos da história do ensino de Sociologia no Brasil, o que fazemos a partir de uma revisão de literatura.

O retorno gradativo da Sociologia escolar ao ensino básico brasileiro fomentou o desenvolvimento de diversas pesquisas focadas no ensino de Sociologia, inclusive voltadas a sua história. Como demonstraram Bodart e Cigales (2017), muitas das primeiras pesquisas de pós-graduação desenvolvidas no Brasil sobre o ensino de Sociologia estiveram voltadas para a história dessa disciplina, o que foi relevante para justificar sua reintrodução e sua permanência no currículo do ensino médio.

Dentre esses trabalhos históricos, estão aqueles que vêm se apropriando das contribuições da Sociologia Disposicionalista. A partir de levantamento da literatura, delimitamos um conjunto de trabalhos que integrou o *corpus* desta pesquisa, o que se deu a partir da técnica de amostragem não probabilística, denominada “*snowball sampling*” (conhecida no Brasil como “amostragem de bola de neve” ou “cadeia de informantes”), que consiste em técnica de amostragem que se inicia a partir de entrevistados iniciais conhecidos, que, ao fim da entrevista, indicam novos participantes que atendam os objetivos da pesquisa; esses indicam outros, e assim sucessivamente, até alcançar um ponto de saturação, quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, não mais agregando informações importantes para a pesquisa pretendida (BIERNACKI; WALDORF, 1981).

Para nossos objetivos adaptamos essa técnica ao levantamento bibliométrico. Partimos de trabalhos conhecidos, sendo eles artigos, dissertações e

teses encontradas na *internet* e na base mantida pelo Café com Sociologia (BODART, 2020). Esses trabalhos foram pontos iniciais para que, por meio de suas referências bibliográficas, chegássemos a novos trabalhos. Na medida em que novos autores apareciam no conjunto dos trabalhos identificados, recorremos aos seus respectivos currículos *lattes* a fim de identificar outras produções bibliográficas sobre o tema. Esse processo seguiu até que chegássemos ao ponto de saturação. A identificação dos trabalhos que integraram o *corpus* desta pesquisa deu-se a partir de duas etapas de checagem: a) leitura panorâmica dos resumos, da introdução e da metodologia; b) leitura de todo o trabalho. Os filtros adotados foram: a) serem trabalhos sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil; b) adotarem, de forma explícita, a Teoria Disposicionalista como base teórica que norteou o trabalho. O Quadro 1 apresenta as produções encontradas, que são artigos, dissertações, teses, trabalhos publicados em anais e capítulos de livro

**Quadro 1** – Pesquisas sobre a história da Sociologia escolar no Brasil, cuja fundamentação teórica foi a Sociologia Disposicionalista.

(continua...)

Ano	Autor(es)	Título	Local de publicação
2014	Marcelo P. Cigales.	A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica.	[Pós-Graduação] Dissertação de mestrado em Educação (UFPEL).
2015	Lívia Bocalon Pires de Moraes	Por uma Sociologia Relacional da História do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico	[Periódico] Revista Café com Sociologia, v.4, n.3.
2015	Lívia Bocalon Pires de Moraes	Hierarquia, legitimidade e autoridade no processo de institucionalização da sociologia como disciplina escolar (1997-2008)	[Periódico] Em Debate, n. 14.
2016	Lívia Bocalon Pires de Moraes	Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de Sociologia	[Pós-Graduação] Dissertação de mestrado em Ciências Sociais (Unesp).
2016	Marcelo P. Cigales e Ana Martina B. Engerhoff.	A constituição da Sociologia no Brasil e o Direito: a formação dos intelectuais.	[Periódico] Revista Urutágua, n. 35.
2016	Maria das Dores Daros.	A Sociologia na constituição do campo Educacional brasileiro e a pesquisa em Sociologia da Educação.	[Anais] Reunião científica Regional da ANPED.
2018	Marcelo P. Cigales e Ana Martina B. Engerhoff.	Uma cartografia do capital social dos pioneiros da sociologia no Brasil: estudo sobre os manuais escolares.	[Capítulo de livro] Julia Maçaira; Alexandre Fraga. (Org.). Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia.
2019	Marcelo P. Cigales.	A Sociologia Católica no Brasil: análise sobre os manuais escolares (1920-1940).	[Pós-Graduação] Tese de doutorado em Sociologia Política (UFSC).
2019	Marcelo P. Cigales e Eduardo Arrida.	A sociologia educacional católica no sul do Brasil (1940-1970): um estudo a partir do corpo docente.	[Periódico] Acta Scientiarum. Education, v. 41.

Ano	Autor(es)	Título	Local de publicação
2019	Marcelo P. Cigales.	A Sociologia Católica de Francisca Peeters na constituição do campo educacional Brasileiro na década de 1930.	[Periódico] Em tese, v.16, n.1.
2019	Cristiano das N. Bodart e Caio dos S. Tavares.	Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações.	[Periódico] Ciências Sociais Unisinos, v. 55.
2019	Marcelo P. Cigales.	A sociologia na constituição do campo educacional.	[Capítulo de livro] Adelia Miglievich-Ribeiro; Manoel Matias Filho. (Org.). O espaço do Sociólogo: um balanço de trinta anos.
2020	Cristiano das N. Bodart e Marcelo P. Cigales.	Conatus católico e ensino de Sociologia no Brasil (1920-1950).	[Capítulo de livro] BODART, Cristiano das Neves. (Org.). O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar.
2020	Marcelo P. Cigales e Amurabi Oliveira.	Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional.	[Periódico] Revista Brasileira de História da Educação, v. 20.
2021	Marcelo P. Cigales e Amurabi Oliveira.	La sociología católica en Brasil a través de textos escolares.	[Periódico] Revista Mexicana de Sociología, v. 83.
2021	Cristiano das N. Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales.	O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900.	[Periódico] História, Ciências, Saúde-Manguinhos.
2021	Cristiano das N. Bodart e Cassiane da C. R. Marchiori.	Fragmentos da História do ensino de Sociologia no Brasil: Figueiredo e seu manual escolar de Sociologia de 1917.*	[Periódico] Revista Brasileira de História da Educação.

**Nota:** \*O artigo fundamenta-se na teoria disposicionalista de Bernard Lahire.

**Fonte:** Elaboração própria.

Comparativamente ao subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, o volume de trabalhos sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil não é grande, mesmo que já tenhamos dossiê voltado a esse tema (REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA, 2015). Considerando apenas aqueles que se utilizaram da Teoria Disposicionalista encontramos 17 trabalhos, sendo 2 dissertações, 1 tese, 3 capítulos de livro, 10 artigos e 1 trabalho publicado em anais de congresso, como se vê no Quadro 1. O número de pesquisadores da história do ensino de Sociologia que se apropria da teoria disposicionalista é, até o momento, de 8 autores/coautores.

É a partir desse conjunto de trabalhos que buscamos verificar se as apropriações da Teoria Disposicionalista têm oxigenado a agenda de pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia e proporcionado ao tema um tratamento teórico-metodológico promissor.

## 1.1 “Mapeando” as apropriações teórico-metodológicas da Teoria Disposicionalista

Aqui recuperamos as principais contribuições dos trabalhos que compõem o *corpus* desta análise visando apresentar, de forma sistematizada, como vem se dando as apropriações da Teoria Disposicionalista nos estudos da história do ensino de Sociologia no Brasil; ainda que algumas vezes tais apropriações apareçam nos trabalhos de forma aligeirada ou esparsa. Este esforço justifica-se pela necessidade de verificar as contribuições teórico-metodológicas da Sociologia Disposicionalista para os estudos sociológicos da história das disciplinas escolares, mais especificamente da Sociologia no ensino secundário brasileiro.

Assim, a Teoria Disposicionalista vem, por meios dos trabalhos destacados no Quadro 1, sendo mobilizada para pensar os contextos de presença da Sociologia escolar, nos currículos, nas escolas e nos manuais escolares. Nos resta observar<sup>5</sup>, os seguintes pontos: a) quais focos gerais de atenção emergiram a partir da adoção da Teoria Disposicionalista? b) quais questões teóricas foram suscitadas?; c) quais conceitos ou categorias passaram a ser mobilizados?

Observando o conjunto dos trabalhos, conseguimos identificar cinco focos gerais de atenção das pesquisas, que são:

- a) as **estruturas** dos espaços sociais;
- b) as **regras** dos espaços sociais;
- b) os **agentes** sociais inseridos no espaço social;
- c) os **interesses e as disposições dos agentes** em “jogar o jogo”; e
- d) as **disputas** sociais estabelecidas entre os agentes sociais.

Esses focos gerais de atenção vêm possibilitando explorar a história da disciplina a partir de uma interpretação relacional e conflituosa entre docentes,

---

<sup>5</sup>Vale destacar que os focos não aparecem de forma isolada nos trabalhos. Em geral, as pesquisas vêm buscando considerar diferentes focos, o que também pode ser resultado da indução da Teoria Disposicionalista. Aqui apresentamos em separado, a fim de tornar mais didática a exposição. O mesmo vale para as questões teóricas suscitadas e os conceitos e categorias mobilizados.

autores(as) de manuais escolares, legisladores(as), gestores(as) etc.; bem como problematizar as relações entre estrutura e agência, questões presentes no ambiente escolar e extra-escolar, ou ainda, analisar manuais escolares considerando seus aspectos internos (estrutura das obras, conteúdos, elementos pretextuais, intencionalidade pedagógica, etc.) e externos (legislação, economia, mercado editorial, correntes pedagógicas da época, etc.).

Pensar a história das disciplinas a partir dos cinco focos gerais destacados vem possibilitando o desdobramento de questões teóricas norteadoras presentes nessas pesquisas, tais como:

- a) Como ocorre o **processo de autonomização** da disciplina em relação a outros campos ou subcampos?
- b) Quais eram as **motivações das ações** dos agentes sociais que estiveram envolvidos no processo de institucionalização da Sociologia?
- c) Quais eram os **espaços de distinção social** que possibilitavam a legitimação de ações que impactaram no ensino de Sociologia?
- d) O que era **valorizado e disputado** pelos agentes sociais?
- e) O que **animava** os agentes sociais a se envolverem com o ensino de Sociologia?
- f) Quem eram os **produtores e legitimadores** de regras válidas relacionadas à esfera social que envolvia o ensino de Sociologia?
- g) Quais/como eram as **disputas de sentido** da disciplina?

A Teoria Disposicionalista trouxe à cena uma preocupação com as estruturas dos espaços sociais ao mobilizar o conceito de campo. Questões como a constituição e a autonomização de um campo intelectual e educacional ainda no fim da primeira metade do século XX aparecem, por exemplo, em trabalhos como os de Cigales (2014; 2019) e Bodart e Cigales (2021).

Preocupações como o processo de constituição das relações sociais (com o jogo jogado) e a forma como os agentes sociais atuaram também foi trazido à tona,

tal como observamos no trabalho de Moraes (2015a; 2015b; 2016), Cigales e Engerhoff (2018) e Cigales e Bodart (2020).

Outra questão que a Teoria Disposicionalista parece ter trazido à tona foi a preocupação em compreender de quais formas os agentes sociais estiveram inseridos em importantes espaços sociais relacionados ao ensino de Sociologia, como se observa na pesquisa de Cigales (2019) ao buscar explorar o lugar ocupado por Madre Francisca Peters, autora do manual escolar de Sociologia, ou na pesquisas de Moraes (2015a; 2015b; 2016), nas quais examinou os lugares ocupados por alguns pesquisadores mobilizados na luta pela reintrodução da Sociologia no ensino médio entre os anos de 1997 e 2008.

Os interesses dos agentes em “jogar o jogo” que envolvia o processo de constituição do ensino de Sociologia foi analisado a partir de suas disposições incorporadas, como notamos no trabalho de Bodart e Cigales (2020), que voltou-se a entender as condições sociais de inserção dos intelectuais católicos e as suas práticas sociais em direção a uma defesa da manutenção de um ideal religioso no ensino de Sociologia, o que contribuiu para refletir sobre as disputas em torno dos sentidos do ensino de Sociologia no Brasil.

Tais reflexões foram ancoradas por um conjunto de conceitos e categorias que compõem a Teoria do Campo, como:

- a) Campo social;
- b) *Habitus*;
- c) Senso prático;
- d) Capitais simbólicos (social, econômico e cultural); e
- e) *Conatus*;

Os conceitos presentes na Teoria do Campo vêm possibilitando a problematização dos processos de autonomização da disciplina em relação a outros campos (ou subcampos), corroborando para a compreensão do processo de institucionalização da área de saber, ou mesmo da disciplina escolar – tal como observamos nos trabalhos de Cigales (2014; 2019) –, bem como tem possibilitado

uma maior atenção para elementos constitutivos do campo educacional e as suas fronteiras com outros subcampos em formação.

Apropriando-se do conceito de campo social e de seus aspectos constitutivos, Cigales e Oliveira (2020; 2021) se depararam com a necessidade de pensar a constituição do campo educacional que esteve inserido no ensino de Sociologia. Para os autores,

[...] a Sociologia em seu processo de formação foi atingindo maior grau de autonomia no Brasil – considerando-se o advento de cursos de graduação e pós-graduação, institutos de pesquisa, publicações especializadas etc. – todavia, na gênese da Sociologia no Brasil, encontramos um baixo grau de autonomia desse campo, de tal modo que o debate sobre uma “Sociologia católica” ou “Sociologia cristã” reflete essa situação particular (CIGALES; OLIVEIRA, 2021, p. 158).

Na Teoria Bourdieusiana a lógica das ações é orientada pela disposição internalizada nos agentes sociais em forma de *habitus* (BOURDIEU, 2001). Nesse sentido, a apropriação da referida teoria vem contribuindo para explorar as estruturas de relações sociais e as condições objetivas de existência que motivaram determinados agentes a estarem imersos na disputa pelo sentido da Sociologia na escola secundária brasileira, como visto nas produções de Daros (2016), Cigales (2014; 2019); Cigales e Arriada (2019) e Bodart e Cigales (2020). Cigales e Oliveira (2020), por exemplo, apontaram as contribuições do conceito de *habitus* para compreender a produção de manuais escolares, sendo sua confecção tensionada por um conjunto de relações sociais praticadas por diversos agentes, que agem mediante às disposições sociais incorporadas.

No intuito de compreender as dinâmicas de inserção da Sociologia na escola normal e no ensino secundário brasileiro, Bodart e Cigales (2021) se apropriaram do conceito de campo para pensar o processo de constituição inicial do ensino de Sociologia no Brasil, no interior do campo cultural do final do século XIX. Para os autores:

[...] é relevante o conceito de “campo cultural”, entendido como o espaço social onde se legitima determinada cultura – geralmente a cultura da classe dominante, com seus princípios e normas, juízos e representações incorporados a partir do *habitus* –, reconhecido e reconvertido para outros espaços a partir dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico) (BODART; CIGALES, 2021, p. 125).

Para Bourdieu (2007), a distinção no interior dos espaços sociais é “alcançada” de acordo com tipos e quantidade de capitais simbólicos que os agentes acumularam em relação a outros agentes sociais; quanto mais capitais simbólicos valorizados são acumulados pelos agentes sociais, maior o prestígio social, o que, por sua vez, lhe confere legitimidade para, em alguma medida, direcionar as regras do jogo do campo. A dissertação de mestrado de Moraes (2016) é um exemplo de mobilização do conceito de capitais simbólicos para compreender a constituição do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia e como os agentes sociais se inseriam nele. Cigales e Engerhoff (2018), por exemplo, se apropriando do conceito de capital social, visaram explorar os recursos mobilizados por Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo na busca por espaços de prestígio social no interior do campo educacional, mais especificamente das Ciências Sociais.

Ao analisar o campo educacional, Cigales (2019) salientou que os capitais cultural, político e científico eram fundamentais na análise, afirmando que:

[...] é a partir deles que se constitui o campo educacional em que a Sociologia se apresentará e se fortalecerá enquanto conhecimento científico e educacional. Pode-se dizer que a junção dessas três espécies de capitais, gera uma quarta, o que denominamos de capital educacional (CIGALES, 2019, p. 43).

A teoria disposicionalista, ao ser apropriada por Cigales e Oliveira (2021), os levaram a pensar as disposições dos agentes sociais no interior do campo que, por sua vez, direcionou seus olhares às trajetórias desses agentes e aos lugares ocupados por eles. Cigales e Engerhoff (2016, p. 97), ao voltar-se para autores de manuais escolares de Sociologia da primeira metade do século XX, a partir do conceito de capital de Pierre Bourdieu, realizaram a seguinte inferência: “é



possível destacar a valorização do capital cultural que, somado ao capital social, permitiu a esses indivíduos o ingresso nos campos da política, da educação e da ciência”.

Os pesquisadores, ao operacionalizar a Teoria Disposicionalista, foram levados a observar que os capitais simbólicos são desigualmente distribuídos e como o espaço da prática (campo) se estrutura, estando ele marcado por uma dinâmica de lutas por recursos escassos. Cigales (2014; 2019), Cigales e Arriada (2019) e Bodart e Cigales (2020), ao adotar a referida teoria, se depararam com disputas presentes no campo educacional relacionadas ao ensino de Sociologia. A análise do campo científico sob a perspectiva Disposicionalista Bourdiesiana é também a análise das disputas, das estratégias traçadas e dos espaços de legitimação social que os agentes sociais buscam ocupar (BOURDIEU, 2011).

Na Teoria Disposicionalista é condição *sine qua non* considerar os produtores e legitimadores de regras válidas, considerando que a autoridade é legitimada pelas relações de força no âmago do espaço social, favorecendo a reprodução da hierarquia social. Por isso, vamos encontrar no trabalho de Cigales (2019), ao voltar para o manual escolar publicado por Francisca Peeters, uma preocupação com a compreensão dos espaços sociais ocupados pela autora. Cigales e Engerhoff (2016), ao se utilizar da teoria do campo, evidenciaram as estratégias utilizadas por autores de manuais escolares de Sociologia da primeira metade do século XX, que visavam a manutenção, a reprodução e a legitimação dos benefícios materiais e simbólicos advindos de uma boa posição social no campo educacional.

A Teoria Disposicionalista, aplicada aos estudos históricos das disciplinas escolares, tem levado os pesquisadores a considerar os conteúdos de Sociologia escolhidos – a partir de um arbitrário cultural – para integrar os manuais didáticos, as legislações e as normativas que regulamentaram as atividades escolares, os currículos, os programas disciplinares etc., considerando tais escolhas como produto das condições sociais, muitas vezes marcadas por uma

violência simbólica, já que os produtores pertencem a um grupo dominante que os impôs de forma arbitrária (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Foi nesse sentido que Bodart e Cigales (2020) analisaram os esforços de autores católicos em determinar quais seriam os conteúdos e as abordagens para o ensino de Sociologia. Sob essa perspectiva, as definições do que e como ensinar são vistas sob um viés de uma Sociologia do conflito.

Cigales e Arriada (2019) analisaram as ações de um conjunto de professores de Sociologia Educacional e Geral entre 1940 e 1970, no curso normal de um colégio católico no sul do Brasil. Na referida pesquisa, o conceito bourdieusiano de campo social também foi operacionalizado pelos autores, o que possibilitou explorar dinâmicas de lutas existentes no campo educacional brasileiro que se deram, no período, entre intelectuais católicos e laicos, os quais buscavam legitimar suas concepções de educação. Foi explorando esse e outros conceitos – tais como do capital simbólico – que Cigales e Oliveira (2021) concluíram que os católicos saíram derrotados devido a maior autonomização do campo científico em relação aos interesses da religião católica.

Por meio da Sociologia Disposicionalista, Bodart e Cigales (2020) voltaram-se às práticas sociais dos intelectuais católicos, que disputavam pelo sentido da Sociologia na escola secundária brasileira, reconhecendo que as práticas sociais resultam de pré-disposições incorporadas, levando-os a compreender o contexto de sociabilidade dos agentes sociais para, então, explorar as motivações de suas ações que envolviam o ensino de Sociologia. Visando superar a ideia de projeto – e a racionalidade nela presente –, os autores se utilizaram do conceito bourdiesiano de *conatus*, a fim de demonstrar que agentes sociais marcados por *habitus* adquiridos em contextos religiosos atuam a partir de um senso prático muito específico ao seus processos de socialização, o que possibilitou destacar aspectos importantes para a compreensão de que as disputas pelos sentidos do ensino de Sociologia não se davam apenas por práticas racionalizadas e inseridas dentro de um plano previamente definido, mas também como esforços de preservação da

“herança” social recebida no contexto religioso. Tal contribuição é significativa para os estudos da história do ensino de Sociologia, pelo fato de que a presença da Sociologia entre os anos de 1925 e 1942 – recorte adotado pelos autores – foi marcada por disputas que envolveram práticas não necessariamente planejadas ou institucionalizadas.

O uso do conceito de *conatus* por Cigales e Bodart (2020) possibilitou que as reflexões se afastassem de uma perspectiva racional contida na ideia de “projeto”, possibilitando distanciar-se de uma abordagem em que a capacidade de agência dos intelectuais católicos e seu senso prático – que visavam a manutenção de ideais religiosos nos espaços escolares – estivessem desassociados dos constrangimentos estruturais e sociais presentes. Os autores, em um sentido oposto, analisaram suas ações como resultantes de predisposições incorporadas no interior do campo religioso.

Outra possibilidade aberta pela Teoria Disposicionalista foi encontrada no artigo de Bodart e Tavares (2019) que, visando pensar a institucionalização da Sociologia, utilizaram a teoria em questão com a finalidade de analisar a territorialização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e problematizar as relações de poder que conformaram certa espacialidade desses cursos sobre o território nacional. Os autores, ao utilizar as contribuições de Bourdieu, destacaram que a territorialidade dos cursos de Ciências Sociais, e as disputas e interesse por eles, estiveram relacionados ao valor social atribuídos a eles.

Cigales e Oliveira (2020), alicerçados nas contribuições de Pierre Bourdieu, apresentaram uma proposta metodológica de análise de manuais escolares, tendo considerado que os manuais são, em alguma medida, resultados das estruturas incorporadas pelos autores, ou seja, do seu *habitus*, e se insere dentro de uma lógica própria de um campo social, isto é, resultando, em alguma medida, das relações que os autores estabeleceram no campo social. Observaram os pesquisadores que na produção dos manuais, além dos autores, outros agentes

sociais estiveram envolvidos na materialização de um conjunto de relações sociais que orientaram suas práticas.

O conceito de campo, na pesquisa de Cigales e Engerhoff (2018), foi utilizado para pensar sua constituição a partir dos sujeitos que gravitavam, na primeira metade do século XX, em torno do ensino de Sociologia e que, em alguma medida, evidenciava a mobilização de capitais sociais no interior do campo educacional que se constituía naquele momento.

Assim, a Teoria Disposicionalista vem conduzindo os pesquisadores a observar aspectos que envolvem os agentes sociais, direcionando-os a considerar os aspectos macrossociológicos, mesmo quando “olham” para as disposições à ação dos agentes sociais (o senso prático), já que pensar disposições sociais envolve a busca de síntese entre as perspectivas objetivistas e subjetivistas, auxiliando na superação da dicotomia entre agência e estrutura.

Reflexões sociológicas disposicionalistas derivativas da Teoria do Campo de Bourdieu, tais como as contribuições de Bernardo Lahire, também foram mobilizadas para pensar a história do ensino de Sociologia, como vemos no artigo de Bodart e Marchiori (2021). Esses autores analisam a trajetória profissional de Elpidio Figueiredo, autor de manual escolar de Sociologia de 1917, a fim de compreender as disposições sociais para ter escrito o que (e como) escreveu. Nota-se aqui um potencial da Teoria Disposicionalista para além das contribuições de Bourdieu, o que pode trazer perspectivas analíticas ainda não exploradas.

É salutar identificar os espaços sociais de distinção social, considerando que determinados espaços são mais ou menos valorizados do que outros (BOURDIEU, 2011), aspecto que impacta sobre as relações de poder. Pesquisas sobre a “história recente”<sup>6</sup>, mais especificamente sobre a constituição

---

<sup>6</sup>Não consideramos esse tipo de pesquisa como parte do escopo pela falta de clareza, se a intencionalidade dos autores era pensar a história. Contudo, trazemos aqui de forma breve por considerarmos uma importante colaboração para a História do tempo presente.

contemporânea do subcampo<sup>7</sup> de pesquisa (conceito derivativo de campo), também se apropriaram da Teoria Disposicionalista.

Ainda que não faça parte do escopo desta pesquisa, importa destacar que uma “história recente” da produção científica vem sendo analisada a partir das potencialidades da Teoria Disposicionalista. Nessa direção vamos encontrar os trabalhos de Ferreira e Oliveira (2015), Oliveira (2016), Bodart e Cigales (2017), Souza (2018), Bodart e Tavares (2019; 2020), Cigales e Brunetta (2019), Oliveira e Melchiorretto (2020), que se debruçaram sobre as produções acadêmicas a fim de observar suas presenças em espaços do campo científico, tais como em congressos, encontros, revistas de programas de pós-graduação ou periódicos bem qualificados na avaliação *Qualis-Periódicos* CAPES e nos trabalhos de conclusão exigidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No caso da pesquisa de Cigales e Brunetta (2019, p. 148), a teoria disposicionalista contribuiu para que “as lógicas de produção do conhecimento” fluíssem como fenômeno social a ser observado na pesquisa, compreendendo “a publicação de dossiês como uma estratégia simbólica de inserção e legitimação frente ao campo acadêmico/científico da Sociologia brasileira”. Nesse sentido, olhar para os espaços de produção (editoras) e de divulgação e consumo (escolas) a partir da ideia de distinção social, vem sendo uma estratégia analítica de pesquisas como a de Cigales (2019). Assim, essas pesquisas evidenciam o potencial da Teoria Disposicionalista para pensar também uma história mais recente, marcada por disputas e busca por distinção social, aspecto bem presente atualmente na academia. Como destacou Monteiro (2020), alguns pesquisadores, olhando para a história recente a partir da Teoria Disposicionalista, voltaram-se para compreender a criação de grupos de pesquisas, entidades especializadas, congressos, revistas especializadas e programas de pós-graduação voltados ao ensino de Sociologia. Em síntese, abriram caminhos para pesquisas que se voltam para os agentes sociais e as pesquisas estruturais que estão imersos.

---

<sup>7</sup>Conceito pouco desenvolvido por Pierre Bourdieu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos observados trouxeram às análises um viés relacional dos agentes e das estruturas, dando aos estudos uma conotação dialética do processo de institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil, evidenciando as disputas presentes de modo que agente e estrutura são considerados de forma relacional e em contextos de disputas.

O esforço de mobilizar uma teoria consolidada no campo sociológico trouxe um ganho qualitativo. Nesse sentido, temos um movimento importante no tratamento analítico: passamos de uma História do ensino de Sociologia (o que é igualmente importante e precisa continuar sendo desenvolvida) para o desenvolvimento de uma Sociologia histórica do ensino de Sociologia.

Tais estudos trouxeram importantes contribuições para melhor compreendermos a história do ensino de Sociologia no Brasil, tendo lançado luz a novos fenômenos, recortes e abordagens analíticas, até então não exploradas. Esses trabalhos se distanciam, em alguma medida, daqueles produzidos na primeira década deste século, cujas perspectivas predominantes estavam assentadas em vieses institucionalista e legalista, evidenciando marcos históricos, a fim de estabelecer períodos de uma história com presença intermitente da Sociologia no ensino secundário brasileiro. Essas pesquisas foram importantes para dar clareza aos momentos históricos e agora, pesquisas que se voltam aos agentes sociais são melhor compreendidas.

Vale destacar que as pesquisas aqui elencadas evidenciam as potencialidades do uso da Sociologia Disposicionalista, embora isso não signifique que estamos recomendando que os futuros pesquisadores se utilizem dessa teoria ao dedicar-se à história da Sociologia. Nosso intuito é apresentá-la como uma possibilidade, o que dependerá dos objetivos pretendidos nas pesquisas futuras.

A despeito de limitações existentes nos usos do referencial teórico em questão e das dificuldades em coletar dados empíricos que possibilitem uma análise disposicionalista mais consistente, os esforços já empreendidos em um curto espaço de tempo se mostraram profícuos e parecem ter oxigenado as pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. Vale ainda destacar a necessidade de novas apropriações dessa teoria, bem como de outras que venham se mostrar tal ou mais potentes.

Ainda que futuras pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil não tenham como ponto de partida a Teoria Disposicionalista, ignorar os aspectos trazidos à luz por ela não seria produtivo: ignorar as relações de poder, as estruturas que os agentes sociais estiveram imersos, as motivações de suas ações, seus propósitos, o que estava sendo valorizado, quem estava determinando e legitimando as regras etc., seria um retrocesso. Nesse sentido, as contribuições trazidas pelo conjunto de trabalhos aqui explorados precisam ser consideradas como pontos de referências, mesmo que o objetivo seja de apresentar contrapontos a eles. Este artigo corrobora para as futuras pesquisas ao reunir os trabalhos e apresentar uma síntese dos principais avanços, evidenciando possíveis pontos de partidas para que os próximos passos sejam para frente.

O desafio que está posto centra-se na necessidade de apropriações teóricas consolidadas (dos diversos campos científicos) para pensarmos a história do ensino de Sociologia no Brasil. Nessa direção, chamamos atenção para a necessidade das pesquisas históricas, sobretudo àqueles que acrescentam aos debates novas fontes primárias, como apontaram Bodart e Cigales (2021), que venham a corroborar para que hajam (re)flexões dos marcos históricos e das interpretações institucionalistas e legalistas, que foram base importante para as pesquisas mais recentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*. v. 10, nº 1, p. 141-163, nov., 1981. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004912418101000205>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Banco de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia. *Blog Café com Sociologia*, Maceió, 2020. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia/>> .Acesso em: 20 jun. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Conatus* católico e ensino de Sociologia no Brasil (1920-1950). In: Cristiano das Neves Bodart. (Org.). *O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar*. 1ª ed. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 115-154.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. In: OLIVEIRA, Aamurabi; ENGERROFF, Ana Martina Baron; GREINERT, Diego; CIGALES, Marcelo. *Conquistas e resistências do ensino de Sociologia: eneseb 2019*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. pp. 181-196

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais: RCS*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revciensol/article/view/19500/30172>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. Fragmentos da história do ensino de sociologia no Brasil. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 21 n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54770>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 55, p. 247-259, 2019. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2019.55.2.10/60747334](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.2.10/60747334)>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. CIGALES, Marcelo. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 28, n.1, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/hcsma/LQdm3DtgrTFYdpxXNV5d6B/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.



BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalinas*. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. A constituição da Sociologia no Brasil e o Direito: a formação dos intelectuais. *Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar*. Universidade Estadual de Maringá (UEM). n. 35, dez./mai, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/36651/19365>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Uma cartografia do capital social dos pioneiros da sociologia no Brasil: estudo sobre os manuais escolares. In: MAÇAIRA, Julia; FRAGA, Alexandre. (Org.). *Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. pp. 103-134.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; OLIVEIRA, Amurabi. La sociología católica en Brasil a través de textos escolares. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 83, n. 1, jan./mar., 2021. Disponível em: <<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v83n1/453-v83n1a6>>. Acesso em: 17 de mar. 2021.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. A sociologia no Campo Educacional Brasileiro. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel. O espaço do Sociólogo: um balanço de 30 anos. Vitória, Edufes, 2019, p. 160-184.

CIGALES, Marcelo; ARRIADA, Eduardo. A sociologia educacional católica no sul do Brasil (1940-1970): um estudo a partir do corpo docente. *Acta Scientiarum. Education*, v. 41, p. e35252-14, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35252>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/51252>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CIGALES, Marcelo. *A Sociologia Católica no Brasil: análise sobre os manuais escolares (1920-1940)*. 2019. 313 fls. Tese (doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215065>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CIGALES, Marcelo. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica*. 2014. 151 fls. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de

Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3230>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DAROS, Maria Dolores. A Sociologia na constituição do campo educacional brasileiro e a pesquisa em Sociologia da Educação. *Anais da XI Reunião científica Regional da ANPED Sul*, Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-20-Sociologia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo; THOLL, James. Quem conta a História do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v. 1, n. 2, p. 65-87, 2017. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/62>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, Jan./Jun, 2015. Disponível em: <[https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/25623/pdf\\_41](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/25623/pdf_41)>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, e098, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CV7vnC7HvkhQjBRj4YsK9Dc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MONTEIRO, José Marciano. O ensino de Sociologia e Pierre Bourdieu. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 313-316.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. Por uma Sociologia Relacional da História do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n.3, 2015. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/552>>. Acesso em: jun. 2021.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. Hierarquia, legitimidade e autoridade no processo de institucionalização da sociologia como disciplina escolar (1997-2008). *Revista Em Debate (UFSC)*, Florianópolis, volume 14, p. 24-43, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n14p24/32243>>. Acesso em: jun. 2021.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. *Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e campo acadêmico no ensino de sociologia*. 2016. 206fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138233>>. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras. *Revista BIB*, São Paulo, n. 91, p. 1-26, 2020. Disponível em: <[http://anpocs.com/images/BIB/n91/BIB\\_0009102\\_05-02\\_amurabi.pdf](http://anpocs.com/images/BIB/n91/BIB_0009102_05-02_amurabi.pdf)>. Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia da SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11 n. 1, p.55-70. jan/jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12253>>. Acesso em: jun. 2021.

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA. *Dossiê História do ensino de Sociologia*, v.4, nº 3, 2015. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/606>>. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. (Org.) *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, vol. 15).

SOUZA, Rebeca Martins de. Balanço da produção de conhecimento nos Encontros Estaduais de Sociologia (ENSOC) do Rio de Janeiro: um mapa do campo de 2008 a 2014. In: MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. *Saberes e práticas do ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, pp. 27-56.

**Recebido em: 11 jul. 2021.**

**Aceito em: 21 jul. 2021.**

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

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. A história do ensino de sociologia no brasil sob as apropriações da teoria disposicionalista *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.44-66, 2021.



## A CIÊNCIA POLÍTICA E O ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: balanço do Grupo de Discussão do IV Congresso da ABECS

---

Joana da Costa Macedo<sup>1</sup>  
Ana Martina Baron Engerhoff<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo atenta para a Ciência Política em sua inserção no ensino das Ciências Sociais, tomando como mote as discussões ocorridas no Grupo de Discussão (GD) “A Ciência Política e o Ensino das Ciências Sociais”, parte integrante da programação do IV Congresso da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais). O ensino das Ciências Sociais vem se consolidando como um espaço que trata do ensino da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, não obstante a disciplina escolar seja consagrada pela nomenclatura de Sociologia. Sendo assim, os currículos com temas, conteúdos e arcabouço teórico englobam estas três áreas do conhecimento, mas estas também possuem suas próprias especificidades e geram diferentes investigações e debates. Neste sentido, o ensino de Ciência Política no ensino médio tem sido alvo de paulatina atenção para melhor compreensão de sua inserção na escola, inclusive na criação de espaços de discussão próprios da área. Através da análise dos trabalhos apresentados no GD indicado foi possível perceber os caminhos em que a Ciência Política se insere no ensino de Ciências Sociais, explicitados tanto em termos de currículo quanto de metodologias de ensino materializadas nas práticas docentes.

**Palavras-chaves:** Ciência Política. Ensino de Ciências Sociais. Congresso ABECS.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). *E-mail:* [jocsmacedo@gmail.com](mailto:jocsmacedo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da UFSC (PPGSP/UFSC). *E-mail:* [anambaron@hotmail.com](mailto:anambaron@hotmail.com)

## **POLITICAL SCIENCE AND THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES: an evaluation of the Discussion Group of the IV ABECS Congress**

### **Abstract**

This article focuses on Political Science as inlaying in the field of teaching of Social Sciences, taking as a landmark of the discussions that took place in the Discussion Group (DG) “Political Science and the Teaching of Social Sciences”, as an integral part of the program of the IV Congress of the ABECS (Brazilian Association for the Teaching of Social Sciences). The teaching of Social Sciences has been consolidating itself as a space which deals with the teaching of Anthropology, Political Science and Sociology, despite the fact that school discipline is enshrined in the nomenclature of Sociology. Therefore, curricula with themes, content and theoretical framework encompass these three areas of knowledge, but they also have their own specificities and can promote different investigations and debates. Therefore, the teaching of Political Science in high school level has been the target of gradual attention for a better understanding of its application in the school, including in the creation of discussion spaces specific to the area. Through the analysis of the works presented in the DG it was possible to perceive ways in which Political Science is framed in the teaching of Social Sciences, explicated in two approaches, such as curriculum and teaching methodologies materialized in teaching practices.

**Keywords:** Political Science. Teaching of Social Science. ABECS Congress.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Brasil, tanto nas universidades quanto nas escolas, vem se consolidando como um espaço que engloba a Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Porém, enquanto nas graduações operacionalizou-se ao longo do tempo a nomenclatura “Ciências Sociais”<sup>3</sup>, no

---

<sup>3</sup> A institucionalização da Sociologia em cursos superiores ocorreu ainda em 1933, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, seguido pela criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo/USP (1934) e, em 1935, pelo curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal/RJ, mesclando conhecimentos de diversos ramos, como indica Liedke Filho (2005). Pondera-se que os cursos de graduação específicos de Antropologia ou Ciência Política são mais recentes, cujo processo de autonomização se deu após a reforma universitária em 1968 e são, em sua totalidade, voltadas para o bacharelado, como indicam Bodart e Tavares (2020).

âmbito da formação básica prevaleceu a denominação “Sociologia”. Desta maneira, mesmo persistindo a terminologia da disciplina escolar de forma mais restrita, compreende-se que ela comporta os conhecimentos das três áreas, compondo conjuntamente o seu repertório para o ensino básico.

A Ciência Política participa, portanto, da formação dos saberes escolares da Sociologia, com seus temas, conteúdos e referenciais teóricos-metodológicos presentes nas diferentes estruturas curriculares para o ensino médio, embora haja a reformulação destes em razão da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017)<sup>4</sup> e da implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). De todo modo, nos documentos curriculares das últimas décadas voltados para a Sociologia, encontram-se conhecimentos da Ciência Política, como se percebe no texto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (BRASIL, 2018), nos currículos estaduais (BODART; LOPES, 2017) e nos parâmetros e orientações curriculares nacionais (TAKAGI, 2007). Além disso, os livros didáticos têm fortalecido e estimulado a presença dos conteúdos das três áreas das Ciências Sociais, uma vez que é um dos critérios de seleção presente nos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e triênios seguintes.

Diante disso, emerge o interesse sobre as especificidades da Ciência Política no contexto escolar, ampliando o repertório de pesquisas no subcampo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015). Percebemos, no entanto, que este interesse é recente e ainda tímido, estando as investigações mais desenvolvidas quando voltadas ao ensino de Ciência Política no ensino superior. Desta feita e dando impulso à experiências anteriores que agregaram os estudos voltados ao ensino da Ciência Política, propôs-se um Grupo de Discussão (GD) “A Ciência Política e o Ensino das Ciências Sociais” no IV Congresso da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais)<sup>5</sup>, no qual foram apresentadas pesquisas desenvolvidas por acadêmicos e docentes que enfocaram questões

---

<sup>4</sup> Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<sup>5</sup> O evento ocorreu entre os dias 13 e 15 de novembro de 2020, de forma virtual em razão da Pandemia de Covid-19.

atinentes ao tema da Ciência Política no âmbito da educação básica. Compreendemos que eventos deste tipo fortalecem a área, no sentido de estabelecimento de espaço de legitimação de temas, autores e teorias.

Este artigo mapeia como a Ciência Política se insere no ensino das Ciências Sociais, buscando nas discussões ocorridas no GD algumas pistas para o seu direcionamento. Este artigo está organizado em três partes. Em um primeiro momento, contextualizamos a presença da Ciência Política no ensino de Sociologia/Ciências Sociais utilizando de elementos da própria constituição da disciplina nos diferentes âmbitos do ensino. Em seguida, analisa-se as questões suscitadas no GD, as quais contribuem para explicitar e aprofundar as discussões curriculares e metodológicas do ensino de Ciência Política. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre análise feita e indicamos possibilidades de reflexões. Deste modo, esperamos contribuir para vislumbrar horizontes ao ensino de Ciência Política no ensino médio, fortalecendo sua participação no subcampo do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

## 1 **A CIÊNCIA POLÍTICA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS**

Entender como a Ciência Política se relaciona com o ensino de Sociologia/Ciências Sociais exige olhar para múltiplos aspectos da configuração da disciplina escolar e deste subcampo científico (FERREIRA, OLIVEIRA, 2015). Um destes elementos diz respeito à compreensão da inserção da Sociologia nas escolas e do debate acerca da nomenclatura da disciplina. Longe de ser uma questão menor, a denominação da disciplina pode exercer efeitos simbólicos sobre as práticas (BOURDIEU, 2000) neste espaço social próprio que se desenha.

Isto nos leva, ainda que brevemente, à história do ensino de Sociologia no Brasil, tema já operado sob diferentes perspectivas (SANTOS, 2002; CARVALHO, 2004; MEUCCI, 2011; OLIVEIRA, 2013) e em mapeamentos específicos

(ENGERROFF, CIGALES, THOLL, 2017; BODART, CIGALES, 2017). Mais objetivamente, Moraes (2003) resume bem o debate:

A sociologia apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de ciências sociais, donde a dificuldade de alterar o nome; a disciplina sociologia tem servido como espaço curricular para o efetivo desenvolvimento e transmissão de conteúdos de ciências sociais como um todo: sociologia, antropologia, ciência política e até direito e economia (MORAES, 2003, p. 17).

Ainda, reforçamos que as fronteiras disciplinares são particulares de cada contexto. Neste sentido, Silva (2010) indica diferentes definições para as Ciências Sociais em outros países, muitas vezes alargando para outras áreas do conhecimento (como Economia, Psicologia Social, Estatística Social e outros), o que também foi anotado em trabalhos comparados da experiência do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, como aponta Maçaira (2017) na França. No caso brasileiro, a trajetória da Sociologia após os anos de 1980, período em que reacendem os debates pelo retorno de sua obrigatoriedade no ensino básico<sup>6</sup>, é paradigmática para a discussão nas possibilidades da disciplina de Sociologia e das áreas que a acompanham, especialmente demarcadas através dos diferentes documentos curriculares, com seus conteúdos e metodologias. É dizer que a construção dos currículos é permeada por relações de poder (APPLE, 1989; MOREIRA, SILVA, 2008), o que implica nas disputas de diferentes agentes e instituições, na hierarquia entre disciplinas e nas lutas pelo estabelecimento dos conhecimentos próprios de cada área.

A relação da Ciência Política com o ensino de Sociologia/Ciências Sociais não é diferente, participando destas lutas na legitimidade dos saberes escolares, bem

---

<sup>6</sup> O processo de inserção do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica é interpretado pelo seu caráter intermitente. A Reforma Rocha Vaz (1925 – 1942) inclui a disciplina nos currículos do ensino básico, e em 1942 foi retirado dos currículos do ensino secundário pela Reforma Capanema. Em período democrático, o ensino de Sociologia/Ciências Sociais retornou aos currículos escolares do ensino médio com a Lei 11.684 de 2008 que ratificou o parecer nº38 de 2006 favorável à obrigatoriedade feita pelo Conselho Nacional de Educação, histórico percorrido por Machado (1987), Silva (2010) e Oliveira e Oliveira (2017).



como delineando sua participação no subcampo. Desta maneira, antes mesmo da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em 2008, pela Lei nº 11.684, é possível encontrar nos documentos curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), temas/conceitos/conteúdos atinentes à Ciência Política, como indicam Santos (2012), Pereira (2015) e Souza (2017). Bodart e Lopes (2017) também observaram que a Ciência Política estava presente em todos as propostas curriculares estaduais mapeadas em seu estudo, especialmente mobilizada pelos temas da cidadania, movimentos sociais e democracia.

Os livros didáticos aprovados no PNLD, por sua vez, são marcadores curriculares que tem um poder de alcance muito grande, uma vez que são distribuídos para todas as escolas públicas do país. Por estarem atrelados às regras dos editais, os livros didáticos têm contribuído para a institucionalização do ensino de Sociologia, e, sobretudo, para o estabelecimento dos conhecimentos da Ciência Política no interior desta disciplina escolar. Isso porque nos editais (2012, 2015 e 2018) foi explicitado que o componente curricular Sociologia é formado pelas três áreas do conhecimento (Antropologia [Cultural], Ciência Política e Sociologia), exigindo que as obras forneçam acesso aos fundamentos das três áreas, bem como trabalhem com categorias de “cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais” (BRASIL, 2009, p. 31), confirmando o espaço da Ciência Política, como também observaram Desterro (2016), Sousa (2019) e Macedo (2019) em suas análises das obras didáticas.

No contexto mais recente da implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e de reformulação das propostas curriculares estaduais e suas grades, emergem desafios para o ensino de Sociologia, tanto para a sua manutenção enquanto disciplina obrigatória em todos os anos do ensino médio, quanto na legitimação de seus conhecimentos. Ainda que a BNCC (2019) tenha previsto uma categoria evidentemente ligada à Ciência Política (“política”) como fundamento da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, restam muitas

dúvidas da permanência da Sociologia nos currículos e, inseparavelmente, da Ciência Política.<sup>7</sup>

Contudo, outra problemática que emerge é a delimitação do que é próprio dessa área (nos currículos para o ensino médio e, em certa medida, no âmbito universitário), cujo entendimento atravessa a constituição e autonomização da Ciência Política - mais recente e diferenciada em relação às demais áreas da Ciências Sociais (FORJAZ, 1997; LAMOUNIEUR, 1982). Ao nosso ver, o processo de constituição de um espaço social próprio da Ciência Política, em nosso país, reverbera tanto na delimitação do seu repertório teórico-metodológico-conceitual, bem como no afastamento e desprestígio das questões relativas ao ensino básico.

A delimitação em padrões disciplinares da Ciência Política, de acordo com Lessa (2010), foi fixado e consolidado nos anos 1970 e 1980, sob forte influência behaviorista advinda dos Estados Unidos, com as análises sobre o comportamento político pautados em metodologias de análises quantitativas e estatísticas. Por isso, a Ciência Política que se tornou hegemônica no âmbito universitário foi sobretudo influenciada pela perspectiva norte-americana de análise quantitativa, a qual não desaguou no seu equivalente no âmbito escolar.

Em sua trajetória, os estudos da Ciência Política procuraram se diferenciar de outros saberes disciplinares, como a História, a Filosofia, o Direito e, mais especificamente, a Sociologia, marcadamente desenvolvida nas instituições paulistas. Vale lembrar que a Sociologia, em suas primeiras incursões no chamado ensino secundário no início do século XX, foi mobilizada para legitimar uma estrutura social voltada para a constituição das questões nacionais, constituindo narrativas no conteúdo curricular que direcionavam para esse tipo de reflexão, em favor de determinada ordem social (MEUCCI, 2015). Tal constatação vai ao encontro dos apontamentos de Lamounieur (1982), indicando que o pensamento

---

<sup>7</sup> Diversos estados brasileiros já editaram os seus referenciais curriculares onde se percebe o retrocesso da Sociologia no ensino básico, vez que os documentos preveem a diminuição da carga horária da disciplina ou a sua supressão como disciplina obrigatória para todos os anos do ensino médio.

político brasileiro produzia um conteúdo que tinha como principal objeto de análise o Estado, na perspectiva da sua construção e das identidades nacionais.

Até a década de 1970, Lamounier (1982) identifica que os autores das interpretações sobre o Brasil eram de áreas diversas e muito deles eram pertencentes aos quadros burocráticos do governo. No entanto, dentro de um entendimento weberiano, entende que as Ciências Sociais não foram construídas de forma mandarinística. Em outras palavras, este campo de conhecimento não foi elaborado cientificamente de forma isolada tendo seus contornos disciplinares rigorosamente delimitados, pelo contrário, ela foi influenciada por outras narrativas advindas de outros saberes disciplinares, apresentando “relativa fluidez” (LAMOUNIER, 1982).

Nesse sentido, Lamounier (1982) identifica a precedência de um pensamento político brasileiro que permeava a intelectualidade e a interpretação sobre os acontecimentos e o desenvolvimento político e social de uma época, e, portanto, admite a tradição de um pensamento político anterior às transformações urbanas e capitalistas do início do século XX. Mesmo assim, sua reflexão indica que a Ciência Política, por seu turno, não estaria *embedded* em outros domínios disciplinares. Contrariamente, a ponderação de Lessa (2010) aponta que a suposta autonomia da Ciência Política precisa ser relativizada, uma vez que as narrativas históricas, filosóficas, literárias e sociológicas da tradição ensaísta brasileira continuam presentes e que essa suposta autonomia pode estar direcionada para o “reconhecimento de um domínio de objeto”, e não para o descolamento dessas outras narrativas, como um “saber distinto” (LESSA, 2010).

Indo nesta direção, Gouvêa (1989) argumenta que o atraso da constituição da Ciência Política como disciplina científica não é exclusividade brasileira, mas atravessa experiências de outros lugares, como a europeia, dado que os fenômenos políticos interessam a muitas disciplinas. Além dela, Bodart e Lopes (2017) também percebem que os objetos tidos da Ciência Política são atravessados por interesse de diferentes disciplinas, mas que não os desqualificam como objetos próprios da Ciência Política. No entanto, o que nos parece importante, tal qual

apontado por Moraes (2003), é perceber como estes objetos são imbricados nas epistemologias particulares da Ciência Política e assim são convertidos em conhecimentos escolares.

Neste sentido, Lessa (2010, p. 44) nos oferece caminhos para mobilizar objetos da Ciência Política, observando que a autonomização da área conta com a “presença continuada de uma atenção a dimensões políticas e institucionais, com base de um exercício intelectual que toma a política como sua referência central” – categoria esta explicitada para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na BNCC. Enfim, compreendemos que acompanhar este processo de autonomização da área, ainda não tão claro à Ciência Política em uma análise do campo acadêmico, possibilita identificar alguns dos seus objetos e como estes são recontextualizados (BERSTEIN, 1993) na formulação dos currículos do ensino básico. Assim, se por um lado constatamos as dificuldades da Ciência Política em sua inserção no ensino básico, de outro a produção na temática no interior do subcampo do ensino de Ciências Sociais nos conduz para a aprofundar a análise, inclusive da relação da Ciência Política nos documentos curriculares e práticas escolares.

## 2 O ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IV CONGRESSO DA ABECS

A participação das contribuições da Ciência Política no subcampo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais se mostra um dos caminhos e desafios para vislumbrar a maior legitimação de seus saberes, seja no espaço acadêmico quanto escolar. Mesmo com a demarcação curricular da Ciência Política ao longo do tempo, é possível afirmar que a sua participação no subcampo do ensino de Sociologia é ainda tímida, visto a pequena quantidade de pesquisas desenvolvidas nos

programas de pós-graduação *stricto sensu* que tomam a Ciência Política (ou seus objetos do conhecimento) como objeto de estudo.<sup>8</sup>

Ainda que necessite de maior análise, esse dado é indicativo da persistência do menor interesse da Ciência Política sobre a agenda educacional brasileira, tal qual constatado por Oliveira *et al.* (2020), não alcançando melhor visibilidade quando se trata do ensino da Ciência Política no ensino básico. Sintomático deste apagamento são os eventos especializados na área da Ciência Política, como o Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) que, embora conte desde 2012 com a Área Temática (AT04) “Ensino e Pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais”, enfatiza o ensino superior e não conta com grupos específicos para a discussão do ensino da Ciência Política no ensino médio, como em contrapartida ocorre em eventos ligados à Sociologia (AZEVEDO, 2014). Porém, no ano de 2020 o 12º Encontro da ABCP (evento *online*) contou, pela primeira vez, com uma sessão exclusiva na AT para tratar das “Experiências de ensino de ciência política no ensino médio”, demonstrando uma sinalização em favor da temática.<sup>9</sup>

Desta feita, os eventos voltados para o ensino de Sociologia/Ciências Sociais são um espaço privilegiado para congregar pesquisas em torno da área e, mais especificamente em nosso recorte, da Ciência Política. Assim, em 2017, na 5ª edição do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), contou pela primeira vez com um Grupo de Trabalho (GT) voltado para a Ciência Política (denominado “Os conhecimentos de política na disciplina de sociologia no Ensino Médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos), coordenado por Renata Schlumberger Schevisbiski (UEL/PR) e André Rocha Santos (IFSP/SP), proposta que não se manteve nas edições seguintes do evento, dissipando as pesquisas na temática para outros grupos e para o GT de “Ensino de Sociologia” do Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS).

---

<sup>8</sup> A análise do mapeamento de trabalhos no ensino de Sociologia envolvendo a Ciência Política está sendo refinada e comporta estudo específico sobre esta questão.

<sup>9</sup> Anotamos, ainda, a importante participação da ABCP na elaboração de capítulos para o livro “Sociologia”, da coleção Explorando o Ensino (MORAES, 2010), voltada para o professor do ensino básico e que teve impacto na legitimação da disciplina escolar.

Por isso, aproveitando a abertura da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) por meio do seu IV Congresso Nacional, propôs-se um Grupo de Discussão voltado para o Ensino de Ciência Política, capitaneando em um espaço próprio as pesquisas na temática e permitindo o melhor delineamento de um panorama nesta seara.<sup>10</sup> O Grupo de Discussão 02 (GD – 02) foi intitulado “A Ciência Política no Ensino de Ciências Sociais”, tendo como objetivo primordial estimular pesquisas e suscitar uma discussão em torno da temática da Ciência Política em sua relação com o ensino básico e, mais especificamente, como esta área se apresenta nos currículos de Sociologia. Além disso, a proposta de GD destacou o eixo da formação política como pilar do ensino de Ciência Política. Vale lembrar que a formação política e cultural faz parte do objetivo mais amplo do ensino de Sociologia, mas que tem nos conteúdos atinentes à Ciência Política uma vinculação mais evidente, como no caso da cidadania e movimentos sociais.

O GD – 02 recebeu um total de 09 propostas de resumos para comunicação oral, sendo escolhidos 06 deles. As apresentações foram organizadas em dois grupos, realizadas no período matutino no dia 14 de novembro de 2020. Anotamos que a ABECS, desde a sua seu primeiro congresso em 2013 em Aracaju/SE (PEREIRA, 2017), trouxe a proposta de grupos de discussão, diferenciando-se dos tradicionais “GTs” dos eventos científicos, no intuito de propiciar um espaço mais aprofundado de diálogo, o que ocorreu com maior contorno a partir do III Congresso realizado em 2018, em Porto Alegre/RS.<sup>11</sup> Assim, ainda que de maneira virtual e em meio ao contexto pandêmico, a edição de 2020 conseguiu levar adiante a proposta, com o enfrentamento de questões caras à área.

Visando esta maior interlocução entre os participantes no GD – 02 e analisando os resumos expandidos enviados, concebeu-se a divisão dos trabalhos obedecendo a dois critérios temáticos: currículo e metodologia. Esta divisão favoreceu não só a melhor compreensão das pesquisas apresentadas em seus

---

<sup>10</sup> As autoras deste artigo coordenaram este GD.

<sup>11</sup> O segundo Congresso da ABECS, ocorrido em Natal/RN em 2017, não contou os GDs. Agradecemos a Thiago Ingrassia Pereira (presidente da ABECS nas gestões 2016-2018 e 2018-2020) que prontamente nos forneceu valiosas informações para a contextualização dos grupos de discussão nos congressos da ABECS.

elementos em comum, mas também o intercâmbio de saberes dado a pluralidade das/os participantes do GD em termos de ocupação (professores de ensino superior e do ensino básico, pesquisadores pós-graduandos/as, licenciados/as e licenciandos/as em Ciências Sociais) e da regionalização (nordeste, sudeste, centro-oeste).

Importante explicitar o perfil destes participantes, que contou com a maioria mulheres (9), enquanto os homens (3) foram co-autores de um mesmo trabalho. Ainda que as mulheres sejam maioria nos cursos de Ciências Sociais e nas licenciaturas (71,3%)<sup>12</sup>, em cuja formação se assenta o perfil dos/as participantes do GD – 02, remetemo-nos à constatação de Bodart e Cigales (2017, p. 276) que a temática do ensino de Sociologia parece estar sendo relegada às mulheres, “como se coubesse aos homens temas ‘mais importantes’” e de Oliveira *et. Al* (2020), as mulheres são majoritárias nas temáticas educacionais no interior do campo da Ciência Política (embora neste os homens sejam em maior número), ocupando lugares menos prestigiados e em posições menos dominantes no universo acadêmico.

Desta feita, dado o perfil das/dos participantes e das características do evento promovido pela ABECS de promover a “construção do conhecimento partindo do “chão da escola” (PEREIRA, 2017, p. 25), os trabalhos do GD – 02 vincularam-se sobretudo às preocupações curriculares (como temas, teorias e conceitos aparecerem nos documentos oficiais e/ou nas práticas escolares) e com as metodologias de ensino. Assim, os resumos relacionados ao tema do currículo e da metodologia foram os seguintes:

---

<sup>12</sup> Conforme “Mapa do Ensino Superior no Brasil”, publicado pelo SEMESP em 2020. Acesso em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/>

**Quadro 1** – Títulos das propostas do GD – 02 por Bloco de apresentação.

Ordem da fala	BLOCO 1	BLOCO 2
Trabalho 1	A Ciência Política nos Planos de Estudo Tutorado (PETs) do estado de Minas Gerais	Direitos Humanos, currículo e transversalidade: abordagens metodológicas desenvolvidas no âmbito do PIBID
Trabalho 2	Experiências formacionais discentes: construindo um Currículo emancipacionista em Sociologia na Educação Profissional Integrada	Lei Maria da Penha no contexto escolar: a utilização da leitura expositiva e dialogada como metodologia do ensino de Sociologia
Trabalho 3	Acompanhamento da implementação do novo Ensino Médio no Distrito Federal: especificidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciência Política no ensino médio: uma pesquisa como metodologia de ensino

**Fonte:** Elaboração própria.

Considerando essas duas temáticas, constatamos que apenas dois dos trabalhos apresentaram de forma objetiva o tema da Ciência Política. O trabalho “Ciência Política no ensino médio: uma pesquisa como metodologia de ensino”, do Bolco II, abordava explicitamente a Ciência Política como metodologia de estudo, bem como conceitos da área abordados em sala de aula. Esse trabalho propôs estudar a Ciencia Política no seu caráter epistêmico, uma vez que realiza estudos de opinião pública e comportamento político por meio da aplicação de um *survey* no qual os alunos são os pesquisadores e analistas dos dados. Da mesma forma, o resumo da proposta do Bloco I “A Ciência Política nos Planos de Estudo Tutorado (PETs) do estado de Minas Gerais” fez um mapeamento dos conceitos de Ciência Política presentes no material PET, apresentando quais conceitos relacionados ao campo de conhecimento da Ciência Política são privilegiados no material pedagógico.

As outras propostas abrangem questões políticas em seu sentido mais abrangente, elaborando projetos relacionados à formação crítica e cidadã dos estudantes. Um exemplo pode ser representado pelo trabalho “Direitos Humanos, currículo e transversalidade: abordagens metodológicas desenvolvidas no âmbito do PIBID”, apresentado no Bolco II, por sua vez, abordou a Ciência Política de forma transversal por meio do tema dos direitos humanos aborados por meio de



jogos e situações lúdicas em sala de aula de modo a estimular processos de socialização e criar situações-problema para os alunos simularem em torno de temas relacionados aos micropoderes cotidianos, como a masculinidade tóxica.

Através das discussões ocorridas no GD – 02 avaliamos que a temática da Ciência Política no âmbito do ensino das Ciências Sociais possui contornos ainda pouco claros, não sendo enfrentada nas pesquisas nas suas especificidades e epistemologias próprias. No que tange ao trabalhos que centralizam pesquisas curriculares, a Ciência Política em si não aparece como objeto analítico, sendo tangenciado pelas preocupações conceituais, como ocorreu no trabalho 1 do Bloco I. No trabalho 2, a questão da educação política é manifestada por meio da reflexão sobre uma abordagem curricular da disciplina escolar de Sociologia que promova um engajamento politicamente orientado dos estudantes, pois propõe a prática de um currículo que seja “emancipacionista”, inspirado em um projeto político de sociedade no qual os alunos se forjariam engajados em temas sociológicos. Por fim, o trabalho 3 expõe uma pesquisa de opinião com os estudantes sobre uma política pública que está em processo de implementação, a nova BNCC. Esta pesquisa procurou medir o quanto os discentes estavam cientes das mudanças ocorridas nos componentes curriculares ligados à área temática das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Portanto, neste Bloco I de apresentação de trabalhos concernentes à temática curricular, as pesquisas circunscrevem às questões políticas e não propriamente relacionadas à Ciência Política como uma área das Ciências Sociais disciplinarmente demarcada. Os temas propostos tangenciam a política na sua concepção formativa do sujeito crítico e engajado/consciente em questões relacionadas ao ambiente social experimentado e às relações pelas quais os estudantes vivenciam. A compreensão das propostas do ensino da Ciência Política por meio das questões políticas se aproxima de ideia aristotélica de política na qual nos indivíduos precisam estar inseridos na *polis*, e participar coletivamente dos assuntos públicos.

No eixo temático referente à metodologia, em que as pesquisas enfocaram as estratégias pedagógicas de abordagem do ensino de Ciência Política na prática, contou-se com um único trabalho (trabalho 3) que de fato esteve circunscrito aos temas clássicos da área de Ciência Política. Neste caso, tratou-se de pesquisa de opinião sobre participação política, que tanto utiliza de uma ferramenta importante para alçar o debate sobre participação política e democracia, quanto possibilita elevar o interesse dos alunos pelo tema da política em si, que, como melhor aponta Feijó (2020, p. 320), pode estimular o envolvimento dos jovens com “questões relacionadas à participação e a uma cidadania ativa de fato”.

Nos outros dois trabalhos apresentados no Bloco II, a lógica proposta foi semelhante ao do Bloco I, pois eles margeavam temas de política. Ainda que os demais trabalhos não tenham lidado explicitamente com a Ciência Política, um deles enfrentou a temática dos Direitos Humanos, acentuando a importância do seu ensino e sua pertinência ao ensino das Ciências Sociais. A outra proposta designava uma metodologia pedagógica de leitura para os estudantes dentro da temática da Lei Maria da Penha como forma de abordar a violência contra a mulher. De forma similar, este último trabalho pretendeu construir uma abordagem formativa.

Desta feita, ressaltamos que currículos e metodologias de ensino são complementares e andam juntas, não havendo se falar em ensino de Ciências Sociais/Sociologia sem adentrar a estas questões. Ao buscar ferramentas para desenvolver a relação ensino-aprendizagem de determinado tema/conteúdo/conceito, há também o estabelecimento do currículo da disciplina, dando vazão a certos objetos de ensino. À exemplo, os Direitos Humanos não são temas estritos às Ciências Sociais, mas seus temas vinculam-se à temática, dentre os quais aqueles atinentes à Ciência Política. Neste sentido, Barbosa (2020) ao verificar como a produção teórica e didática-pedagógica sobre Direitos Humanos tem se relacionado com o ensino de Sociologia, enxerga amplas possibilidades temáticas nesse entrelaçamento, inclusive na perspectiva das discussões das relações de poder e da cidadania – esta que faz parte do processo histórico de luta

por esses direitos. A questão da cidadania, ademais, é um dos pilares das finalidades educativas da Sociologia no ensino médio, além de ser uma temática própria da área, possibilitando uma ampla frente de abordagens (em currículo, metodologia ou outros) na relação entre a socialização política e a formação do cidadão.<sup>13</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões centrais suscitadas neste artigo, ainda que seja pacífico na literatura sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia que a área é composta pela Antropologia, Ciência Política e Sociologia, há muitos entraves para a efetivação desta tríade no subcampo e no contexto escolar. Um deles, concernente à nomenclatura da disciplina, não pode ser tratado como menor ou superado, porque permanecem embates entre as áreas nas disputas pela legitimação, próprios do estabelecimento de um campo próprio (BOURDIEU, 2000) e das disputas em torno dos estabelecimentos dos currículos. Neste sentido, torna-se importante destacar os esforços coletivos para a mudança de paradigma sobre a expressão disciplinar “Sociologia” para a apreensão do seu significado mais amplo (“Ciências Sociais”), como o caso das Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e também marcadamente na nomenclatura de disciplinas das licenciaturas.<sup>14</sup>

Ademais, a incerteza da permanência da disciplina de Sociologia no contexto de reforma do ensino médio e da implantação da BNCC, implica em diversos rearranjos dos currículos nos estados e dos espaços nas estruturas escolares, tornando ainda mais latente a necessidade de discutir e lutar pela inclusão dos

---

<sup>13</sup> Há diversos trabalhos que se debruçaram sobre esta relação, alguns deles apontados por Engerhoff (2020). Feijó (2017) também indica alguns caminhos para a importância da socialização política, destacando projetos extraclasse, como os chamados “Parlamento Jovem”. Ademais, Macedo e Maturano (2020) analisam a formação de engajamento e responsabilidades cívicas por meio dos jogos como uma prática de simulação dos processos decisórios do sistema político.

<sup>14</sup> Não ignoramos que a definição do nome da disciplina também possui um caráter normativo. A este respeito, ver: <https://abecs.com.br/lecionar-sociologia-no-em/>

saberes de cada campo no interior da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Analisar as legislações e os currículos (nacional e estaduais) e os livros didáticos – tomados como fonte primária documental - continua a ser um caminho em potencial para a investigação de como cada área que compõem o ensino de Ciências Sociais é apresentada nestes documentos. Nos parece que esta estratégia é essencial para se tomar a Ciência Política como objeto, uma vez que estes documentos revelam temas, conceitos e teorias, sendo possível identificar as categorias e suas especificidades na área, como observado por Feijó (2020).

Além disso, ao olhar mais especificamente para a Ciência Política, há entraves que fazem parte da própria configuração desta área do conhecimento e que reverberam nas discussões em torno do seu ensino. A tímida preocupação deste campo sobre as questões do ensino básico pode estar repercutindo na produção no subcampo, constatando-se a dificuldade de tomar o ensino de Ciência Política como objeto. Neste ponto, é fundamental que haja o apoio institucional para o desenvolvimento de pesquisas nesta seara, na busca pelo melhor prestígio da temática e conseqüente abertura de espaços no âmbito da pós-graduação, sem relegar o ensino à formação da licenciatura ou mestrados profissionais. Por isso a importância de eventos e grupos de trabalho específicos para o ensino das Ciências Sociais, através dos quais se identificam “posturas heterodoxas dentro do campo, que visam angariar mais capital simbólico, que, nesse caso, se relaciona diretamente com a possibilidade de forjar uma nova autoridade científica (FERREIRA, OLIVEIRA, 2015, p. 36).

Assim, em nossa análise dos resumos do GD – 02, percebe-se que o conteúdo de Ciência Política é pesquisado de algumas maneiras possíveis, nesse caso específico, por meio de estudos curriculares e metodológicos. Mesmo havendo um desenvolvimento institucional e qualitativo dos estudos da Ciência Política, e reconhecendo-se uma inquestionável influência do método quantitativo na produção metodológica aplicada, as pesquisas sobre o ensino de Ciência Política preservam seu caráter interdisciplinar, ainda fortemente composto por outros saberes de referência, tais como, a história, a estatística, literatura, pouco tomando

o ensino de Ciência Política como objeto de análise. Ainda que possamos estabelecer critérios e reconhecer a necessária interdisciplinaridade dos saberes, não se retira o lugar das epistemologias de cada área, sob as quais se assenta a disciplina de Sociologia.

Portanto, tomamos este breve levantamento como um passo adiante na discussão em torno do papel da Ciência Política no subcampo do ensino das Ciências Sociais. Destacamos que as investigações apresentadas no GD 02 e as já mapeadas em outros estudos revelam aquilo que temos como finalidade: como a Ciência Política pode alcançar as práticas escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. 2014. *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2014.

BARBOSA, Maria Valéria. Direitos Humanos, o ensino de Sociologia e os. *In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs). Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, 2003, p. 75-110.

BODART, Cristiano da Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Os cursos de ciências sociais e sociologia no Brasil: história e configurações. *Cadernos de Educação*. UFPel, N. 64, 2020.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas propostas curriculares de sociologia para o ensino médio. *CABECS*, Vol.1, nº.1, p. 131-152 | Jan./Jun., 2017.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

BRASIL. *LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)

BRASIL. *Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2009.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória história da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. (org.). *Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussão da sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 17-60.

DESTERRO, Fábio Braga do. 2016. *Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, 2016.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. Cidadania, o ensino de Sociologia e a. . In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020

ENGERROFF, Ana Martina Baron; CIGALES, Marcelo; THOLL, James. Quem conta a História do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. *CABECS*. v.1, n.2, p.65-87, 2017.

FEIJÓ, Fernanda. Política, o ensino de. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2020

FEIJO, Fernanda. *Ciências Sociais e ensino médio: formação para a vida civil e cultura política democrática*. 168 f. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2017.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (Impresso)*, v. 37, nº 01, 2015.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. 1997. A emergência da ciência política acadêmica no Brasil: aspectos institucionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12(35): 101-120

GOUVEIA, Aparecida Aoly. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, v. 1, n.1, p. 71-79, 1989.

LAMOUNIER, Bolívar. *A Ciência Política nos Anos 80*. Brasília: Editora da UnB, 1982.

LESSA, Renato. O campo da ciência política no Brasil: uma aproximação construtivista. In: LESSA, Renato (Org.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Ciência Política São Paulo: Discurso Editorial/Barcarlolla*, 2010

LIEDKE FILHO, Enno D.. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios . *Sociologias* [online]. 2005, n.14, pp.376-437. ISSN 1807-0337.

MAÇAIRA, Julia Polessa. 2017. *O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, 2017.

MACEDO, Joana da Costa; MATURANO, Roberson Gonçalves. O ensino de ciência política na educação básica e a educação política como pedagogia para a cultura democrática. *Revista Latitude*, v.14, n. 1, p. 50-72, 2020.

MACEDO, Joana da Costa. A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 2, p.26-47, 2019.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*. Jan/jun. nº 13, P. 115-142, 1987.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011. 169 p.

MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota recente. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 3, n. 51, p. 251-260. 2015

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 9, 23 out. 2013

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da; ENGERROFF, Ana Martina Baron; MELCHIORETTO, Beatriz. A Pesquisa e os Pesquisadores em Educação na Ciência Política Brasileira. *Revista Sul-americana de Ciência Política*. V. 6, n.1, 2020

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Ciência política no ensino médio: reconhecimento, diálogos e itinerários da institucionalização de uma área. *Revista Em Debate*. n. 13 (2015): 1º Semestre, 2015

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta. *Revista Eletrônica Interações Sociais*. V1, n2, 2017.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca de um mapa comum. *Percursos*. Florianópolis, v.13, n.1, pp.40-59, jan./jun. 2012.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (coord). *Coleção Explorando o Ensino*. Volume. 15. Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2011. P. 15-44.

SOUSA, Raoni Gomes de. 2019. *Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o ensino médio*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas

SOUZA, Agnes Cruz de. *A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, 2017.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. *Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino da escola média*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

**Recebido em: 30 mar. 2021.**

**Aceito em: 17 jul. 2021**

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

MACEDO, Joana da; ENGERROFF, Ana Martina Baron. A Ciência Política no Ensino de Ciências Sociais: balanço do Grupo de Discussão do IV Congresso da ABECS. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.67-87, 2021.





## **O LIVRO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES: uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre**

---

**Daniel Gustavo Mocelin**<sup>1</sup>

### **Resumo**

O estudo analisa a relevância pedagógica que os livros didáticos assumem no processo de aprendizagem executado por professores que ministram a disciplina de Sociologia no ensino médio em Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas para observar o uso e a importância do livro didático no planejamento e nas metodologias de ensino empregadas. A frequência com que os professores utilizam e a forma como instrumentalizam os livros didáticos de Sociologia em aula variam conforme a sua formação e a concepção de currículo que aplicam.

**Palavras-chaves:** Livro didático. Concepções pedagógicas. Práticas de ensino.

## **THE SCHOOLBOOK FOR THE TEACHERS: Use and application in Sociology classes in Porto Alegre**

### **Abstract**

The study analyzes the pedagogical relevance that schoolbook assume in the learning process performed by teachers who teach the discipline of Sociology in high school in Porto Alegre. Interviews were conducted to observe the use and importance of the schoolbook in planning and teaching methodologies used. The frequency and the form with which teachers use Sociology schoolbook in class varies according to their formation and the concept of curriculum they apply.

**Keywords:** Sociology schoolbook. Pedagogical conceptions. Teaching practice.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Departamento de Sociologia e professor 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).

## **INTRODUÇÃO**

Os livros didáticos são importantes produtos educacionais que legitimam científica e pedagogicamente uma área de ensino, fornecendo linguagem disciplinar, mapeamento de conteúdos e estratégias de avaliação. Não por acaso, são compreendidos como artefatos culturais que revelam práticas escolares (HANDFAS, 2016) e referidos como instrumentos de aprendizagem formal (MELO, 2017), que ilustram concepções pedagógicas capazes de configurar uma disciplina escolar (MUNAKATA, 2012; MAÇAIRA, 2020). Presente na avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, 2015 e 2018, a Sociologia tem uma boa e qualificada oferta de opções desse recurso pedagógico, criados a fim de cumprir diretrizes curriculares (BRASIL, 2006) definidas para a área.

Nas Ciências Sociais, o uso do livro didático em situação escolar tende a assumir papel ainda mais importante que em outras disciplinas, considerando a presença recente da Sociologia no currículo do ensino médio, que, em grande parte, ainda é ministrada por professores que não possuem formação específica. Porém, esse não pode ser considerado fator decisivo sobre a importância desses manuais na escola. O livro didático é um dos recursos de ensino disponíveis, produzido para demarcar o conteúdo a ser ensinado e qualificar o processo de aprendizagem. Portanto, existem justas expectativas por sua escolha, adoção e uso pelos professores, sobretudo, junto aos alunos e em sala de aula.

Nesses termos, a frequência do seu uso pelos educandos e a forma como é manipulado e aplicado na escola podem ser consideradas indicadores promissores sobre a relevância pedagógica que este recurso assume no exercício da prática de ensino e no debate sobre a especificidade curricular da Sociologia. Contudo, o uso do livro didático pelos professores nem sempre ocorre com a mesma frequência, nem da mesma forma, tão pouco ocupa o mesmo destaque pedagógico no planejamento das atividades de ensino, uma vez que depende de disponibilidade

para os alunos e do domínio que possui o professor sobre sua aplicabilidade, linguagem e conteúdo.

O estudo em questão analisa a relevância pedagógica que os livros didáticos assumem na prática de ensino executada por professores que ministram a disciplina de Sociologia na escola. Considerando o fato de que os professores atribuem diferentes funções aos livros didáticos no exercício das atividades de aprendizagem (HANDFAS, 2016) que planejam e executam, argumenta-se que a frequência com que utilizam e a forma com que instrumentalizam os livros didáticos de Sociologia em sala de aula tendem a variar em relação a sua formação de origem e ao tipo de currículo que escolhem, planejam e aplicam nessa disciplina. Como se vê, o presente estudo não pretende discutir a natureza pedagógica e o escopo ideológico, a qualidade do conteúdo, nem mesmo a importância ideal ou o papel simbólico do livro didático para o ensino da Sociologia – embora essas sejam questões que foram referidas nas razões pelo uso ou não uso do livro pelos professores entrevistados – mas sim o seu uso efetivo, em termos de frequência e de forma, por parte dos professores em atuação na escola e a partir de seu perfil profissional docente e escolhas metodológicas.

O presente estudo mobiliza dados inéditos de pesquisa sobre as formas que assume o currículo desenvolvido e praticado por professores que ministram a disciplina de Sociologia, em escolas de Porto Alegre, com foco na relevância pedagógica que os livros didáticos assumem para esses professores. A pesquisa toma por base empírica entrevistas realizadas com 54 professores que lecionam a disciplina, em 47 escolas de Porto Alegre. Destes, 46 professores são lotados em escolas públicas e oito em escolas privadas; com idade média de 40 anos, 30 mulheres e 24 homens, 28 licenciados em Ciências Sociais e 26 em outras áreas (12 em Filosofia, 6 em História, 5 em Geografia, 2 em Pedagogia e 1 em Teologia).

Foram coletados depoimentos obtidos em resposta a um roteiro semidiretivo, bem como programas de ensino por eles elaborados, tendo em vista analisar a natureza do planejamento, dos conteúdos selecionados e das metodologias de

ensino empregadas, além de outras questões específicas, entre as quais sobre o uso e a importância do livro didático de Sociologia. Em termos operacionais, a pesquisa identificou como os professores entrevistados se apropriam dos livros didáticos em suas atividades de ensino, sendo observado o efeito das variáveis formado/não formado em Ciências Sociais e concepção pedagógica aplicada, sobre a variável forma de uso (ou não uso) do livro didático. A categorização dessa última variável, tomada como dependente em relação às anteriormente mencionadas, foi construída indutivamente, a partir de análise de conteúdo da resposta à questão “Você utiliza algum livro didático? Qual? Acha importante utilizar nas aulas, com os alunos, por quê?”, do roteiro de entrevistas.

O presente estudo também visa contribuir com indicadores para pesquisas acerca da institucionalização das experiências pedagógicas que conformam o que alguns autores vêm denominando como Sociologia escolar (BODART; TAVARES, 2020; BODART; FEIJÓ, 2020), que toma o ensino da disciplina na escola como objeto de um subcampo de pesquisa sobre essa realidade, ou como campo do ensino da Sociologia (MOCELIN, 2020), que vislumbra a dinâmica interna dessa realidade como espaço de ação profissional no campo educacional. O livro didático de Sociologia é um recurso em meio às opções metodológicas de quem ensina as Ciências Sociais na escola. Nesse sentido, são produtos seminais no repertório da produção inerente ao campo da Sociologia escolar (MOCELIN, 2020), uma vez que ilustram concepções, diretrizes, práticas e experiências acumuladas de ensino, além de serem importantes instrumentos para a escolarização dos discentes, bem como para a formação de docentes.

## 1 **LIVRO DIDÁTICO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS**

A pluralidade das práticas de ensino no campo da Sociologia escolar em termos da formação inicial (BODART; SILVA, 2016; RAIZER et al., 2017), do entendimento sobre a finalidade do ensino de Sociologia (PEREIRA; AMARAL, 2010; BODART, 2018; MOCELIN, 2021) e da forma como os professores operam as

orientações curriculares (BRASIL, 2006), e como essas variam em razão das concepções pedagógicas de seus praticantes (MOCELIN; RAIZER, 2014; RAIZER; MOCELIN, 2015), são aspectos que vêm sendo problematizados e podem ser considerados intervenientes na aplicação escolar das Ciências Sociais. Nesse contexto, não é difícil evidenciar que o ensino da Sociologia é suscetível a diferentes práticas, métodos pedagógicos e formas de uso de recursos didáticos, de maneira mais ou menos fundamentada, o que pode estar relacionado à formação dos professores e às condições de trabalho.

A baixa correspondência entre o exercício da disciplina Sociologia na escola e a formação em Ciências Sociais é condição histórica persistente no contexto escolar (RAIZER *et al.*, 2017). Entre os componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia apresenta a maior incidência de professores não graduados na área. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2013, 88,2% dos professores não possuíam formação específica, sendo que em 2019, apenas 32,2% já tinham atingido a licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia (BRASIL, 2020). No caso do Rio Grande do Sul, em 2019, alarmantes 85,6% dos professores que ministram a disciplina ainda não possuíam formação específica (MOCELIN, 2021). Esses aspectos têm impacto no uso e no acesso a recursos e materiais didáticos pelos professores, os quais ainda ministram poucos períodos, para muitas turmas, em diferentes escolas (BODART; SILVA, 2016).

É possível constatar situações diversas na forma como o livro didático é instrumentalizado na escola, sobretudo, na disciplina de Sociologia. Existem casos em que esse recurso é simplesmente ignorado e não utilizado; em outros, é apresentado como material de consulta para que os alunos realizem “pesquisa”; algumas vezes, serve ao uso do próprio professor, que o toma como guia de estudo e planejamento pessoal; outras vezes, o livro é “repartido”, ou seja, usado para cobrir conteúdos aos quais querem dar maior ênfase ou com os quais não possuem maior familiaridade. Essa variedade de usos não é novidade, posto que diversos outros estudos evidenciaram que os livros didáticos exercem diferentes funções em

sala de aula (MAÇAIRA, 2020), a depender das condições de trabalho e da própria trajetória acadêmica e profissional do docente (HANDFAS, 2016). De fato, são poucas as vezes que se pode observar o uso do livro didático como recurso integrado e suporte contínuo aplicado à prática de ensino da Sociologia, em sala de aula. Logo, não é apenas plausível sugerir, mas provável, que esse uso varie em função da formação e das opções metodológicas dos professores.

No que se refere às opções metodológicas, estudos têm se debruçado a caracterizar as formas de currículo praticadas pelos professores de Sociologia na escola. Essas formas podem derivar de experiências tácitas de sala de aula e/ou se aproximar mais de uma alfabetização científica. Santos (2014) buscou interpretar a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Sociologia, propondo uma tipologia com base em três concepções epistemológicas. Os professores adotariam uma concepção cientificista quando buscassem transmitir conceitos, apresentar teorias e ensinar a linguagem sociológica, centrando sua prática em aulas expositivas. A concepção espontaneísta colocaria o aluno no centro do processo de aprendizagem e os conteúdos estariam relacionados a questões que emergem no contexto de sala de aula, tendo a prática centrada na realização de debates mediados pelo professor. Já uma concepção globalizante conjugaria professores e alunos em torno do exame de problemas sociais, de modo que temas do cotidiano desencadeariam a utilização de conceitos, centrando a prática em projetos de pesquisa (SANTOS, 2014).

Em estudo recente, Mocelin (2021) sistematizou, a partir de aspectos presentes na literatura e nos resultados de pesquisa empírica, a forma como os professores concebem o currículo de Sociologia e planejam as atividades pedagógicas. O autor argumenta que o tipo de currículo adotado pelos professores e a capacidade que eles possuem de mobilizar, acessar e usar recursos didáticos disponíveis é diretamente proporcional à compreensão que têm dos referenciais e orientações curriculares. Nesse sentido, a frequência e a forma de uso dos livros didáticos foram analisadas, no presente estudo, com base em três concepções que

expressam o “currículo usual” aplicado pelos professores, conforme identificado nesse estudo anterior (Quadro 1, ver Apêndices).

Mocelin (2021) descreveu o currículo pragmático como aquele que visa o desenvolvimento de hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais (IANNI, 2011; LAHIRE, 2014), mobilizando como metodologia de ensino a conexão entre teorias, conceitos e temas e acionando a pesquisa na escola como prática pedagógica capaz de evitar o tratamento superficial de problemáticas sociais (MORAES, 2020), sendo o currículo mais aplicado por licenciados em Ciências Sociais e pelos que possuem melhor entendimento das orientações curriculares (BRASIL, 2006). O currículo enciclopédico consiste no estudo e mapeamento de conceitos fundamentais, tendo por metodologia a contextualização de teorias, autores e biografias, estando embasado na promoção da linguagem sociológica, a fim de suprir demandas de processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, sendo aplicado por professores com e sem formação específica. Já o currículo espontaneísta ocorre quando a abordagem pedagógica prioriza o debate sobre atualidades e problemas sociais contemporâneos, adotando como recurso didático matérias de jornal e rodas de conversa, onde os alunos podem expressar suas opiniões sobre “suas pautas de interesse”, sem maior tratamento de conceitos sociológicos, sendo esse o tipo de planejamento menos aplicado por licenciados em Ciências Sociais e, inversamente, o mais aplicado por professores sem formação específica. O autor chama atenção, no entanto, para o fato de que os tipos de currículo não são excludentes ou opostos em termos de concepção pedagógica, conteúdos e práticas de ensino. Trata-se de uma questão de complexidade curricular, quando o currículo pragmático acaba por ser mais diversificado ao acumular concepções, conteúdos e práticas presentes nos demais, sendo o currículo espontaneísta o de menor complexidade.

Sobre essas concepções pedagógicas, o currículo pragmático é praticado por 48% dos professores entrevistados que ministram a disciplina de Sociologia, sendo 67,8% pelos licenciados em Ciências Sociais, mas também por 26,9% dos formados

em outras áreas; o currículo enciclopédico é aplicado por 28% dos professores e o espontaneísta, por 24%, sendo que nesse último tipo, 77% dos professores não possuem formação específica (MOCELIN, 2021). Nesse sentido, os professores que tomam contato e compreendem os princípios das diretrizes curriculares de área, independente de sua área de formação, possuem uma visão mais perspicaz da finalidade educacional do ensino de Sociologia na escola, tanto que poucos conceberam as aulas de Sociologia como um espaço para contar a história do conhecimento sociológico ou como uma sessão para ouvir a opinião dos alunos sobre suas pautas, atualidades ou temas polêmicos (MOCELIN, 2021).

Um ponto de ancoragem importante na definição dessas concepções se encontra nas OCEM-Sociologia (BRASIL, 2006), que claramente tinham como desafio propor um modelo pedagógico alternativo à mera transposição dos conteúdos acadêmicos das Ciências Sociais para o ensino no nível médio, garantindo a devida adequação das teorias, conceitos e temas à linguagem escolar e aos objetivos disciplinares da Sociologia. Não caberia na disciplina criar um currículo enciclopédico, tanto quanto um currículo politizado, ou tão pouco executar um currículo espontaneísta. A ideia era evitar que a Sociologia escolar ficasse centrada no ensino de teorias e autores, reproduzindo um ensino bacharelesco, bem como que fosse banalizada como um conjunto de aulas baseadas na mera manifestação de opiniões dos alunos, o que caracterizaria apenas uma “Sociologia” espontânea.

O próprio livro didático assume, nesse panorama, papel importante de legitimação do ensino da Sociologia na escola, especialmente para alunos que não têm acesso à informação e a meios como a Internet. Não que necessariamente precisasse ser sempre utilizado e aplicado em todas as aulas, mas certamente serviria como ferramenta didática potencializadora, fundada nos princípios conceituais intrínsecos ao legado científicos das Ciências Sociais. Os livros didáticos de Sociologia são avaliados e aprovados por comissões especializadas, com base em critérios definidos em editais e tomam em consideração princípios



formativos presentes nas OCEM e em consonância com as experiências de ensino mais promissoras, no que se refere à qualidade do ensino na área.

Conforme alertado recentemente, é preciso lembrar que os professores são “agentes participantes de um campo disciplinar específico, imersos, portanto, em instituições e diretrizes constitutivas, que não apenas os constroem, mas lhes fornecem um contexto para agir” (MOCELIN, 2021, p.85-86). Dessa forma, deve-se reconhecer que os livros didáticos são recursos típicos do campo da Sociologia escolar (MOCELIN, 2020), que demarcam conteúdos do legado científico das Ciências Sociais, legitimam a disciplina na escola, carregam a marca dessa área de ensino e favorecem sua aplicabilidade educacional. Nesse sentido, e em razão disso, se espera que os professores que praticam as Ciências Sociais na escola tenham o livro didático como um recurso aliado as suas atividades pedagógicas, movimento que parece ser diretamente proporcional à imersão dos professores no campo e à compreensão que possuem da finalidade escolar da Sociologia.

A hipótese que orientou o presente estudo tomou por base que a formação dos professores em Ciências Sociais é determinante para que ocorram formas mais qualificadas de uso do livro didático, nas práticas de ensino da Sociologia na escola. Ou seja, a formação específica do professor amplia o reconhecimento que ele faz da importância do livro didático e lhe proporciona o domínio de seu uso, estimulando a adoção do livro como recurso pedagógico aplicável. Quanto mais o planejamento de ensino do professor se aproximar de uma concepção pragmática, mais recorrente seria o uso do livro didático e mais esse uso estaria sintonizado com uma aplicação embasada em sala de aula.

## 2 **USO E NÃO USO DO LIVRO DIDÁTICO**

É importante mapear a forma como os livros didáticos são utilizados pelos professores que ministram a disciplina de Sociologia na escola, da mesma forma que é preciso saber as razões de seu não uso nas aulas. Usar ou não usar o livro didático junto aos alunos é uma opção metodológica do professor, a partir do

momento em que se reconhece que ele é o agente que concebe o “currículo real” praticado na escola e o responsável por aplicá-lo, diante de condições que avalia. Cabe esclarecer a classificação utilizada no presente estudo: quando o professor “usa” o livro didático, significa que ele adota esse recurso no seu planejamento para uso junto aos alunos, podendo variar a forma e a frequência com que o mobiliza como recurso pedagógico; quando o professor “não usa” o livro didático, significa que ele não adota esse recurso nas aulas, podendo, ocasionalmente, o utilizar para seu estudo pessoal, planejamento ou indicar a alunos.

No que se refere à opção de não usar o livro didático, em atividades junto aos alunos, constata-se que os professores entrevistados em Porto Alegre apresentam razões relacionadas especialmente a três aspectos que são justificáveis, porém, algumas vezes, questionáveis e ambivalentes, como se pôde observar pela técnica de nuvem de palavras (Figura 1, ver Apêndices). O primeiro aspecto destacado nas entrevistas pelos professores que não usam o livro didático diz respeito à avaliação que eles fazem das obras disponíveis, tomando por base a percepção que eles têm sobre a receptividade dos alunos em relação aos livros. Nesse quesito, os livros são avaliados como recursos didáticos distantes da realidade do aluno, de linguagem densa e difícil e demasiadamente teóricos, por isso, acabam sendo qualificados como não sendo adequados para uso em sala de aula, sendo mais indicados para que os alunos mais interessados em aprofundar debates os usem autonomamente para estudar em casa.

Esse primeiro aspecto, em que os entrevistados qualificaram os livros didáticos como recursos muito teóricos, acaba corroborando com o segundo, que diz respeito às preferências metodológicas dos professores que não usam o livro didático nas aulas. A avaliação desses professores, de que os livros didáticos são demasiadamente acadêmicos, é convergente com a ideia que manifestam sobre esse tipo de recurso ser incompatível com metodologias de ensino mais centradas na fala e na escuta do aluno. Tais professores demonstram preferência por metodologias ancoradas em debates realizados a partir de temas de interesse

levantados pelos educandos, e que são trabalhados em rodas de conversas, onde as opiniões são expressas, manifestas e trabalhadas coletivamente. Alguns professores, curiosamente, demonstraram preconceito com os livros didáticos ao qualificá-los como “apostilas”, “duros”, “limitados” e “tendenciosos”.

O terceiro aspecto destacado pelos professores que não usam livro didático diz respeito às condições de trabalho e de ensino. Foram feitas referências ao alto custo dos livros, à indisponibilidade dos mesmos na escola, à dificuldade dos alunos entenderem a linguagem dos livros, e à impossibilidade de trabalhar com teorias, autores e conceitos em 45 minutos. Alguns professores referiram que acabam eles mesmos adotando o livro didático para uso próprio e como subsídio para pensar algumas aulas, preferindo mobilizar outros recursos didáticos junto aos alunos, tais como conversas, músicas, matérias de jornal e vídeos. Constatou-se, ainda, alguma ambivalência nas razões de não utilizar o livro didático, apontadas pelos entrevistados. Enquanto alguns afirmaram terem dificuldade em compreender a linguagem dos livros, outros disseram que os livros engessam as aulas, preferindo produzir seus próprios “resumos”. Chama a atenção ainda que dois professores frisaram que os alunos não gostam de leitura, e, como os livros didáticos teriam excesso de texto, preferem relegar o ritmo das aulas aos próprios alunos, o que lhe faz optar por debates mais livres em rodas.

Já no que se refere à opção de usar o livro didático nas aulas e junto aos alunos, a nuvem de palavras (Figura 2, ver Apêndices), construída a partir das entrevistas, é visivelmente mais diversificada em práticas e mais densa em conteúdos, do que a dos professores que não o usam. Os professores apresentam razões do uso do livro relacionadas especialmente a dois aspectos. O primeiro diz respeito às vantagens e possibilidades de aplicabilidade nas aulas. Os professores fazem referência à importância do livro didático para legitimar a Sociologia como ciência, reforçando a presença curricular da disciplina. Alguns o caracterizaram como uma espécie de “gramática”, que proporciona aos educandos o acesso a uma linguagem sociológica. Muitos destacaram que os livros didáticos de Sociologia

mapeiam e organizam bem os conteúdos, cobrindo muitas temáticas, conceitos e teorias da Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Avaliam que o livro didático não precisa ser utilizado em todas as aulas, mas julgam necessário que esse recurso seja manuseado pelos alunos, pois os ajudam no tratamento de questões com as quais lidam no seu cotidiano e no estudo de conteúdos que estão presentes em concursos vestibulares e no ENEM.

O segundo aspecto diz respeito à importância desse recurso para a própria qualificação do ensino escolar da Sociologia. Os professores deixaram claro, nas entrevistas concedidas, que são recursos didáticos muito bem elaborados, de grande qualidade e que estão disponíveis, trazendo muitos conceitos, dados e informações úteis ao estudo de temas e à preparação para a prática da pesquisa. Entendem que não se justificaria os livros ficarem guardados na escola e abandonados pelos professores, afinal são recursos valiosos para as atividades de ensino, além de fruto de investimento público, no caso das escolas da rede estadual e federal, ou das famílias, no caso das escolas da rede privada. Esses professores afirmam adotar o livro nas aulas não apenas porque gostam dos livros, mas porque os consideram recursos aplicáveis, atualizados, abrangentes e necessários para apresentar aos alunos a história e o legado das Ciências Sociais, ajudando a traduzir esse campo científico em disciplina escolar.

A avaliação positiva que os professores fazem do uso do livro didático nas aulas e junto aos alunos corrobora com a observação destacada por Melo (2017) de que os manuais de Sociologia têm um sentido predominantemente formativo, com linguagem especializada e indispensável ao questionamento, à desnaturalização e à capacidade de relacionar fenômenos sociais em nível micro e macro. Nesse sentido, é muito interessante destacar a referência constante nas entrevistas ao apoio que os livros dão no exercício de “imaginação sociológica” (MILLS, 1965), propondo práticas de associação entre a biografia e o contexto. Os professores que aplicam os livros elogiam as propostas de transposição didática presentes desde a diagramação até os exercícios, nas ilustrações, dados e indicações de outros

recursos. Avaliam que os alunos demonstram interesse pelo material disponível, que tem incorporado demandas temáticas. Os livros didáticos de Sociologia ainda são referidos pelos professores que os usam como importantes para ajudar inclusive na imersão disciplinar dos professores sem formação específica.

Entre os professores entrevistados na pesquisa, o livro didático é utilizado como recurso aplicado na disciplina de Sociologia por 74% (40/54). Os livros mais utilizados junto aos alunos foram, em ordem decrescente: Sociologia Hoje (Ática), Sociologia para o Ensino Médio (Saraiva), Sociologia em Movimento (Moderna); Sociologia para Jovens do Século 21 (Novo Milênio); Tempos Modernos: Tempos de Sociologia (Brasil); e outros. Os professores em geral, que adotam ou não o livro didático junto aos alunos, afirmam conhecer e já ter manuseado mais de um dos livros referidos, embora os que adotam demonstram ter maior domínio e capacidade de avaliação e escolha, uma vez que conseguem compará-los e argumentar sobre a sua opção. Apenas 14 (28%) dos 54 professores ouvidos no estudo afirmaram não adotar ou fazer algum tipo de uso do livro didático com os educandos, em pelo menos algumas aulas. Por si mesmo, considerando os limites da representatividade dessa amostra, esse é um dado positivo, uma vez que indica que o livro didático tem sido usualmente mobilizado pelos professores que ministram Sociologia nas escolas de Porto Alegre, embora de diferentes formas e em variação em parte relativa à formação dos professores da disciplina.

#### 4 **USO DO LIVRO DIDÁTICO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Não é novidade dizer que a disciplina de Sociologia na escola é ministrada não apenas por professores licenciados na área. A pesquisa realizada com 54 professores responsáveis pela disciplina em escolas de Porto Alegre, aponta leve predominância dos licenciados na área (28/54) sobre os não licenciados (26/54). Uma assertiva que poderia ser levantada é que os professores não formados na área utilizariam mais os livros didáticos como apoio nas aulas do que aqueles que possuem formação específica, uma vez que poderiam utilizá-los para compensar

um déficit pedagógico para ministrar a disciplina. Essa assertiva não encontra lastro empírico na pesquisa realizada. Observou-se que o livro didático de Sociologia é mais utilizado junto aos alunos em aulas por professores licenciados em Ciências Sociais (Tabela 1, ver Apêndices). Entre os 28 professores licenciados na área, 25 deles utilizam o livro didático e apenas três afirmam não adotá-los como recurso pedagógico de aula. Essa condição é diversa quando considerados os professores sem formação específica: dos 26 professores, 15 utilizam o livro didático e 11 não o adotam junto aos alunos nas aulas. Esse resultado parece corroborar em parte com a hipótese de pesquisa: por terem maior domínio dos princípios pedagógicos e da linguagem sociológica, os professores licenciados em Ciências Sociais fariam uso mais frequente do livro didático.

No que se refere ao não uso do livro didático, destacam-se três categorias de respostas. A mais referida (6/14) foi a de “consulta para preparar aulas”, que indica o não uso dos livros didáticos de Sociologia junto aos educandos, mas o uso pelo próprio professor para fundamentar as suas aulas. Dois desses professores inclusive afirmaram que preferem mesclar os conteúdos dos livros e elaborar a sua própria apostila de ensino. Poder-se-ia dizer que esse seria um uso, mas optou-se por classificar como não uso, uma vez que o livro didático tem os educandos como público-alvo prioritário. Na mesma medida (6/14) destaca-se a categoria “livros são limitados e densos”, quando os entrevistados avaliaram que a linguagem é acadêmica, distante da realidade dos alunos e com textos muito longos, dificultando o seu uso, porque os alunos não gostam de ler e quando os leem, não compreendem. Essa condição foi apontada por cinco professores sem formação específica e, inclusive, por um professor formado em Ciências Sociais. Outra categoria que justifica o não uso do livro didático revelou a dificuldade do professor em com o domínio da linguagem sociológica, o que levou dois deles a não adotarem o livro didático nas aulas de Sociologia no ensino médio.

No que se refere ao “uso” do livro didático, também se destacaram três categorias de respostas. A mais referida (16/40) foi para “pesquisa dos alunos”,

quando os professores afirmam adotar o livro como um manual para consulta conceitual e temática junto aos educandos. Destaca-se que de 16 professores que fazem esse uso do livro, apenas cinco possuem formação específica, e 11 não são licenciados na área. Com base nas experiências de ensino consolidadas e nas OCEM-Sociologia (Brasil, 2006), sabe-se que a pesquisa a ser realizada nas aulas de Sociologia na escola não tem essa natureza; a rigor, o livro didático não é fonte de pesquisa escolar. A segunda categoria mais referida diz respeito ao livro didático ser “aplicado às aulas” (14/40). Aqui foi possível observar o uso mais apropriado do livro didático de Sociologia. Esses professores explicam a adoção do livro para subsidiar teórica e conceitualmente os debates temáticos promovidos em aula, despertando a curiosidade dos educandos para examinar cientificamente, e pelo olhar da disciplina, problemas sociais. Essa forma de uso destacou-se entre 11 licenciados em Ciências Sociais e apenas três professores sem formação específica, mas que dominam os referenciais curriculares da área.

Uma terceira categoria de uso adequado do livro didático, destacada por nove professores com formação específica e um não licenciado na área, foi “estudos dirigidos”. Esses professores relatam utilizar diversos tipos de recursos didáticos nas aulas de Sociologia e reconhecem a qualidade dos livros didáticos disponíveis para a disciplina, mas preferem não fazer um uso rotineiro do livro. A opção é aplicá-los como suporte para a problematização de temáticas e para exercitar a apropriação de teorias e conceitos pelos educandos. Esses professores relatam que a forma como os livros são organizados os ajudam na elaboração de estratégias de ensino, especialmente ao tratar de problemáticas mais sensíveis, dado o cuidado que os autores dos livros têm em sistematizar tais conteúdos.

Em síntese, é possível constatar que os professores com formação em Ciências Sociais possuem maior domínio da linguagem e do conteúdo do livro didático de Sociologia, portanto, fazem uma adoção instrumental e mais eficiente deste recurso didático junto aos alunos. Por sua vez, os licenciados em outras áreas, apresentam déficit no domínio da linguagem e do conteúdo dos livros didáticos,

logo fazem uma adoção parcial e menos eficiente deste recurso. Quem vem fazendo uso e privilegiando a aplicação dos livros didáticos juntos aos alunos são os professores com formação específica e com maior domínio da linguagem sociológica, ou seja, e por premissa, os professores melhor preparados para a transposição didática da ciência social na forma de um saber tipicamente escolar.

## 5 **USO DO LIVRO DIDÁTICO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA**

Se a formação do professor que ministra a disciplina de Sociologia na escola permite observar variações na frequência e na forma de uso do livro didático, essa também varia quando se observa o tipo de concepção pedagógica adotada pelos professores (Tabela 2, ver Apêndices). Ao recorrer à caracterização do “currículo usual” concebido na disciplina Sociologia por esses 54 professores entrevistados, conforme tipologia definida por Mocelin (2021), constata-se que o livro didático é mais usado em sala de aula junto aos alunos pelos professores que adotam concepção pedagógica de tipo pragmática (92,3%) e enciclopédica (86,6%). Apenas dois de 26 professores que concebem um currículo pragmático afirmam não utilizar livro didático, por considerá-los densos demais para os alunos, e dois de 15 professores concebem um currículo enciclopédico afirmam não utilizar, embora estes consultem os livros para preparar as suas aulas. No que se refere à prática do currículo espontaneísta, a relação é inversa: a maior parte dos professores (76,9%) afirmou não usar o livro didático para as aulas junto aos alunos. Desses, três de 13 professores que não usam livro didático em aula os indicam para que os alunos façam pesquisa (2/13) ou para o estudo dirigido de alunos que queiram individualmente aprofundar alguma temática (1/13).

Entre os professores que afirmaram usar o livro didático se constatou que 14 de 40 usam os livros aplicados às aulas e junto aos alunos, embora não em todas as aulas, mas naquelas mais de cunho teórico e conceitual. Essa categoria de uso é observada com maior frequência entre os professores que adotam o currículo pragmático, seguidos dos professores que adotam o currículo enciclopédico, não



tendo sido referida, como era esperado, por professores que adotam o currículo espontaneísta. Os que adotam o currículo enciclopédico preferem utilizar os livros didáticos para que os alunos realizem pesquisa nos livros (8/15). Essa não é exatamente a natureza da prática da pesquisa escolar que se almeja para as aulas de Sociologia no ensino médio. Porém, a pesquisa bibliográfica condiz com uma pedagogia enciclopédica, baseada no estudo da história da Sociologia e de teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais.

Deve-se considerar que existe uma correlação positiva entre as variáveis “formação inicial dos professores (licenciados/não licenciados em Ciências Sociais)” e “tipo de concepção pedagógica concebida no currículo aplicado pelo professor (pragmático, enciclopédico e espontaneísta)”, conforme apontado por Mocelin (2021). De toda forma, cabe também destacar que, mesmo havendo uma tendência, nem todos os professores licenciados em Ciências Sociais adotam um currículo pragmático, assim como nem todos os professores sem formação específica adotam o currículo espontaneísta. Então, afirmar que os professores não licenciados usam mais o livro didático para compensar sua falta de especialidade na área, ou que os professores com formação específica usam os livros, mas acabam optando por outras metodologias mais ativas e centradas no aluno, são observações limitadas e mais superficiais. O uso do livro didático de Sociologia junto aos alunos é mais recorrente quanto mais diversificado em práticas e complexo em conteúdo é o currículo concebido e praticado pelos professores que ensinam as Ciências Sociais na escola (Quadro 2, ver Apêndices).

No caso da amostra observada na presente pesquisa, os professores que mais usam os livros didáticos junto aos alunos e os aplicam em aula são aqueles que adotam uma concepção pragmática de currículo na disciplina de Sociologia no ensino médio, independente da sua formação ser ou não na área, embora o livro também seja mobilizado pelos professores que concebem o currículo de forma enciclopédica, mesmo que a formação inicial dos professores atue como variável interveniente nessa relação. Os dados empíricos do estudo não corroboram com a

especulação de certos críticos do livro didático, conforme destacado por Munakata (2012), de que os livros didáticos servem como “muletas” para professores mal preparados ou sem formação específica. As evidências revelam que os professores que adotam concepções pedagógicas mais complexas são os que efetivamente valorizam e fazem uso mais eficiente do livro didático, aplicando-o junto aos alunos, nas aulas de Sociologia, no ensino médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo contribui com as pesquisas que investigam a prática pedagógica dos professores de Sociologia na escola, tomando por objeto empírico o uso que fazem do livro didático nas aulas juntos aos alunos do ensino médio. Essa abordagem a partir da prática pode fornecer indicativos pertinentes sobre determinadas características do perfil docente, especialmente no que se refere ao uso e ao não uso do livro didático em relação às concepções pedagógicas adotadas, mas também apontando para relações implicadas pela formação dos professores que ministram a disciplina. Foi possível observar por meio da pesquisa empírica que a frequência e a forma do uso do livro didático variam conforme a formação de origem dos professores e o tipo de currículo que aplicam. Nesse sentido, a qualificação profissional do docente acaba por inibir ou potencializar a utilização deste recurso. Essa constatação ocorre por tendência, não necessariamente por unanimidade, dentro das categorias observadas.

No que se refere ao escopo do planejamento pedagógico, a maior frequência de uso e a maior centralidade do livro didático ocorre entre aqueles professores adeptos do currículo academicista, voltado ao ensino de conceitos e preocupados com o domínio da linguagem sociológica, por parte dos alunos. Professores não formados na área e adeptos do currículo espontaneísta chegam a usar o livro para seu estudo pessoal e planejamento de algumas aulas, demonstrando domínio insuficiente dos livros didáticos de Sociologia para aplicá-los junto aos alunos.

Já o maior uso do livro didático de Sociologia junto aos educandos nas aulas ocorre pelos professores com formação específica e que adotam os currículos de tipo pragmático e acadêmico. Entre os que adotam o currículo pragmático o livro é aplicado como recurso dinâmico de apoio às aulas, destacando sua importância e relevância para apresentar teorias, manipular conceitos e aprofundar temas, mas não o tomam rotineiramente, como uma apostila de aula. Não se trata, portanto, do mero uso do livro didático junto aos alunos, mas de sua aplicação didática às aulas. Nesse sentido, demonstram estar atentos para não “engessar” os conteúdos, preocupados com uma Sociologia mais viva, prática e útil na escola, e não com sua reprodução bacharelesca. O livro didático serve como um guia pelas Ciências Sociais, mapeando caminhos por onde os educandos podem se apropriar de conceitos, explorar novos conhecimentos e desenvolver plenamente “hábitos intelectuais” típicos das Ciências Sociais.

Constatou-se também que são os professores que concebem e aplicam o currículo espontaneísta que efetivamente dão menor relevância ao livro didático, não o usam em aulas ou fazem menor uso do mesmo, inclusive alguns os menosprezam como recurso pedagógico, argumentando haver descompasso entre a linguagem desses manuais e a realidade do aluno. Não se pode, contudo, dizer, que tais professores não estejam empenhados em desenvolver “hábitos intelectuais” da área juntos aos alunos, apenas se evidencia que não têm os livros didáticos de Sociologia como aliados nesse processo.

Pode-se afirmar que a hipótese que orientou o presente estudo e que tomou por base que a formação específica dos professores na área é determinante para que ocorram formas mais qualificadas de uso do livro didático, nas práticas de ensino da Sociologia na escola, foi quase que integralmente aceita. No que se refere a essa assertiva em especial, destaca-se, contudo, que não se pode negar que há professores não formados na área que também fazem uso adequado e aplicação embasada do livro didático nas aulas de Sociologia, mesmo que em uma proporção significativamente menor. De toda forma, os resultados da pesquisa indicam que

outras variáveis relativas à qualificação dos professores intervêm nessa relação, aspectos que merecem atenção de novas pesquisas.

Embora se tenha demonstrado que a formação específica em Ciências Sociais amplia o reconhecimento que os professores fazem da importância do livro didático, proporcionando o domínio de seu uso e estimulando a sua adoção como recurso pedagógico aplicável às aulas, junto aos educandos, a pesquisa também permitiu constatar que a concepção pedagógica adotada pelo professor tem impacto ainda maior sobre a frequência e o uso embasado do livro didático em aula. Assim, não se trataria exclusivamente da formação específica, mas da forma como o professor concebe e planeja pedagogicamente o currículo, em sintonia com as diretrizes e referenciais curriculares consagrados na área, que ampliaria a frequência do uso do livro didático e que melhor promoveria a aplicação do livro nas aulas de Sociologia no ensino médio. A diversificação do conteúdo abordado e das atividades de ensino planejadas potencializam a aplicação do livro.

Por fim, cabe destacar que os livros didáticos estão sendo mais utilizados nas aulas de Sociologia junto aos alunos, sobretudo, pelos professores com formação específica nas Ciências Sociais e que concebem e aplicam tipos de currículo mais complexos e diversificados em conteúdos, metodologias e práticas. Mesmo considerando o limitado alcance da amostra mobilizada na pesquisa, em termos de volume e espaço, os achados provocam novos questionamentos, a serem explorados em pesquisa de maior escala e amplitude espacial.

Um fato a ser explorado se sustenta na constatação preliminar de que quanto mais imerso no campo e qualificado é o professor, mais o livro didático aparece como recurso aliado no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na qualidade do ensino. Considerando que professores desse perfil, por suposto melhor preparados para ministrar a Sociologia na escola, são os que efetivamente estão reconhecendo a importância do uso do livro didático nas aulas e junto aos educandos, então, não se pode menosprezar a qualidade que as obras didáticas de Sociologia vinham até então atingindo, superando qualquer especulação de que

esses manuais não passariam de produtos alinhados a algum discurso ideológico ou de um conteúdo enlatado, que viriam a ser mais acionados por professores desenraizados do campo, não licenciados na área e menos imersos.

Outro fato a ser mais bem investigado é em que medida e por que ainda existem preconceitos latentes com o livro didático por parte de alguns professores, especialmente entre aqueles que concebem e planejam o currículo de forma mais espontânea, haja vista que, em tempos de movimentos de desdisciplinarização do ensino médio, negacionismo e ataques à ciência e à Sociologia, esse recurso pode ocupar papel de destaque na defesa da disciplina, além de muitas vezes ser o único tipo de livro acessível aos estudantes durante sua escolarização.

Em que pese o tamanho da amostra, os dados analisados revelam achados sugestivos e permitem apontar hipóteses para conduzir estudos maiores. Dessa forma, a pesquisa realizada buscou contribuir com o entendimento sobre a prática de ensino de Sociologia no âmbito escolar, observando os usos e não usos que os professores dão ao livro didático em sala de aula. Importante ainda é a possibilidade de ampliar a seleção de indicadores significativos para analisar as concepções pedagógicas que animam o ensino da Sociologia aplicado na escola. Continuar conhecendo a natureza das concepções pedagógicas dos agentes que praticam o ensino de Ciências Sociais e a forma como eles instrumentalizam importantes recursos para ensiná-lo – sobretudo, o livro didático, é fundamental para pensar a formação e a profissionalização de professores na área e desvendar os caminhos que vêm sendo trilhados pelo campo da Sociologia escolar na sua experiência mais concreta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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*. Coordenando por Amaury C. Moraes, Nelson D. Tomazi e Elisabeth da F. Guimarães. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2006.

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

HANDFAS, Anita. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no ensino médio: ENESEB2015, Formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2016. pp. 131-142.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. Palestra proferida em 1985. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.

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

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

MAÇAIRA, Júlia Polessa. O ensino de Sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. pp. 210-214.

MELO, Valci. Os Livros Didáticos de Sociologia e os Sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, CABECS*, v.1, n.1, p. 109-12, jan./jun., 2017.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O currículo pelos professores: práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.62-89, jan. 2021.

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

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MORAES, Amaury Cesar. O ensino da Sociologia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. pp. 259-264.

PEREIRA, Luiza Helena; AMARAL, Jonathan Henriques do. A Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre-RS. *Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, 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; 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 dos. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 55-79. 2014.





**Figura 2** – Razões sobre o uso de livros didáticos de Sociologia na disciplina segundo os professores entrevistados.



**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica. (N = 40/54).

**Tabela 1** – Forma de uso (ou não uso) do livro didático junto aos educandos nas aulas segundo a formação inicial dos professores.

Formas de uso do livro didático	Licenciatura		Total
	Ciências Sociais	Outras áreas	
Não usa	3	11	14
- Consulta para preparar aulas	2	4	6
- Livros são limitados e densos	1	5	6
- Não domina linguagem do livro	-	2	2
Usa	25	15	40
- Pesquisa dos alunos	5	11	16
- Aplicado às aulas	11	3	14
- Estudos dirigidos	9	1	10
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>54</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica.

**Tabela 2** – Forma de uso (ou não uso) do livro didático junto aos educandos nas aulas segundo as concepções pedagógicas do currículo aplicado na disciplina.

Formas de uso do livro didático	Tipo de currículo			Total
	Pragmático	Enciclopédico	Espontaneísta	
Não usa	2	2	10	14
- Preparar aulas	-	2	4	6
- Muito densos	2	-	4	6
- Não domina linguagem	-	-	2	2
Usa	24	13	3	40
- Pesquisa dos alunos	6	8	2	16
- Aplicado às aulas	11	3	-	14
- Estudos dirigidos	7	2	1	10
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>54</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base na pesquisa empírica.

**Quadro 1** – Concepções pedagógicas do currículo aplicado na disciplina de Sociologia pelos professores.

Concepção pedagógica	Tipo de currículo		
	Pragmático	Enciclopédico	Espontaneísta
Finalidade e especificidade	desenvolvimento de hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais	história da Sociologia e mapeamento de conceitos fundamentais	debates por demanda discente sobre atualidades e problemas sociais contemporâneos
Metodologia de ensino	conexão entre teorias, conceitos e temas	contextualização de teorias e de autores e suas biografias	rodas de conversa sobre assuntos “de interesse”
Prática pedagógica	exame de temas por pesquisa escolar	apropriação de linguagem sociológica	levantamento de opiniões e posicionamentos
Domínio das OCEM	completo	parcial	superficial ou nulo
Aplicação predominante	licenciados em Ciências Sociais	bacharéis, mestres e doutorandos	Não licenciados na área

← **acumula** →

**Fonte:** Elaborado com base em Mocelin (2021).

**Quadro 2** – Concepções pedagógicas do currículo aplicado na disciplina de Sociologia e o uso (ou não uso) do livro didático pelos professores.

Concepção pedagógica	Tipo de currículo		
	Pragmático	Enciclopédico	Espontaneísta
Finalidade e especificidade	desenvolvimento de hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais	história da Sociologia e mapeamento de conceitos fundamentais	debate por demanda discente sobre atualidades e problemas sociais contemporâneos
Usa o livro didático	24/26 (92,3%)	13/15 (86,6%)	3/13 (23,1%)
Como o professor usa o livro didático	com os alunos e aplicado às aulas ou em estudos dirigidos	com os alunos para estudo teórico e pesquisa biográfica e conceitual	estudo pessoal e preparação de aulas e indicação para alunos interessados
Domínio das OCEM	completo	parcial	superficial ou nulo
Aplicação predominante	licenciados em Ciências Sociais	bacharéis, mestres e doutorandos	Não licenciados na área

Fonte: pesquisa empírica, aplicando em correspondência ao Quadro 1.

**Recebido em:** 17 jul. 2021

**Aceito em:** 20 jul. 2021

#### COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MOCELIN, Daniel Gustavo. O livro didático pelos professores: uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.88-114, jan./jun. 2021.



## **EU SOU MALALA”: gênero, representatividade e educação como prática transformadora**

Amanda Gomes Pereira<sup>1</sup>  
Lucas Oliveira dos Santos<sup>2</sup>  
Gizele Oliveira dos Santos<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem por intuito compartilhar as experiências vivenciadas pela equipe executora de um projeto de ensino realizado nas escolas públicas estaduais do município de São Bernardo/MA, cujo objetivo foi a implementação, reflexiva e crítica, de metodologias do ensino de Sociologia promotoras de diálogos e interfaces com diferentes linguagens, tais como o cinema, bem como a inserção de mídias sociais. Durante os meses em que as atividades foram realizadas na escola, foi utilizado o próprio material existente na instituição, os livros da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, distribuídos pelo governo do estado do Maranhão, com a finalidade de debater temas centrais da Sociologia, tais como: desigualdades sociais e de gênero, cidadania, direito igualitário à educação, relacionando com conceitos presentes na base curricular da disciplina do ensino médio. Como conclusão, pode-se perceber que a proposta de Paulo Freire, centrada na valorização das experiências dos estudantes, se constitui como uma ferramenta poderosa para tornar o ensino de Sociologia contextualizado, interdisciplinar, plural e, ao mesmo tempo, visto como interessante para as alunas e alunos.

**Palavras-chaves:** Educação libertadora. Ensino de Sociologia. Malala. Práticas pedagógicas.

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Professora Adjunta de Sociologia no Curso de Ciências Humanas, Campus São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos de Gênero e Educação Chita/ Gitã. *E-mail:* [agpereirang@gmail.com](mailto:agpereirang@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciando em Ciências Humanas/ Sociologia pela Universidade Federal de Maranhão. *E-mail:* [lo.santos@discente.ufma.br](mailto:lo.santos@discente.ufma.br).

<sup>3</sup> Licenciada em Ciências Humanas/ Sociologia pela Universidade Federal de Maranhão. *E-mail:* [gizele107@gmail.com](mailto:gizele107@gmail.com).

## "I AM MALALA": gender, representation and education as a transformative practice

### Abstract

This paper aims to share the experiences of the executive team of a teaching project carried out in state public schools in the city of São Bernardo, State of Maranhão, whose objective was the pondered and critic implementation of methodologies of teaching Sociology that promote dialogues and interfaces with different languages, such as cinema, as well as the introduction of social media. During the months in which the activities were carried out at school, we used the material available at the institution, books by Pakistani activist Malala Yousafzai, distributed by the state government of Maranhão, to discuss central themes of Sociology, such as: social and gender inequalities, citizenship, egalitarian right to education, relating to concepts present in the curriculum of this high school course. As a conclusion, it can be noticed that Paulo Freire's proposal, centered on the appreciation of students' experiences, constitutes a powerful tool to make the teaching of Sociology contextualized, interdisciplinary, plural and, concurrently, seen as interesting for both male and female students.

**Keywords:** Liberating Education. Malala. Pedagogical Practices. Sociology teaching.

### INTRODUÇÃO

O Projeto de Ensino Foco Acadêmico<sup>4</sup>, coordenado pela docente Amanda Gomes Pereira e intitulado “Cinema e Educação: linguagens, mídias sociais e *performances* no ensino de Sociologia na rede pública de São Bernardo/MA”, iniciou suas atividades nas escolas no dia 16 de setembro de 2019, tendo como público-alvo estudantes do 1º ano C do Centro de Ensino Déborah Correa Lima<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O Programa Foco Acadêmico, da Universidade Federal do Maranhão, “[...] tem como objetivo possibilitar, aos(as) estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, experiências em projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de contribuir com o fortalecimento de sua formação acadêmico-profissional”. Disponível em <http://www.campusbalsas.ufma.br/index.php/foco-academico-2/>. Acesso em 04 jul. 2020.

<sup>5</sup> O Centro de Ensino Déborah Correa Lima é uma das seis instituições da educação básica no município de São Bernardo/MA, sendo a que possui melhor infraestrutura física, com auditório com ar-condicionado, salas amplas e ventiladas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola foi de 3,7, em 2017.

Em um primeiro momento, os licenciandos e licenciandas (estudantes do curso de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia) que participaram do projeto receberam a tarefa de observar a turma em que o projeto seria desenvolvido – cujo objetivo era utilizar a linguagem do cinema e da literatura no ensino de Sociologia. No decorrer das aulas, foram observadas e anotadas algumas interações entre professora e estudantes, avaliando como era ministrada a aula e como era o comportamento de alunas(os) durante essa aula.

As anotações elaboradas serviram como base de discussão sobre como realizar as atividades desenvolvidas posteriormente pelo projeto de ensino, de modo que a turma interagisse de maneira positiva com as propostas estabelecidas pela nossa equipe. Essa fase de observação foi fundamental, uma vez que muitos de nós, licenciandas(os) participantes do projeto, não tínhamos experiência com estágio em ensino médio. Além disso, a observação das aulas contribuiu para que compreendêssemos o motivo pelo qual a coordenadora do projeto tinha escolhido aquele turno, o vespertino, e a turma 1º ano C.

A fim de nortear o andamento do projeto, alguns pontos precisam ser debatidos, tais como analisar a percepção das(os) licenciandas(os) quanto à turma escolhida, pois as atividades seriam realizadas em uma das turmas caracterizada pelos professores e pela direção da escola como sendo a de pior rendimento escolar nas tarefas, apresentando notas baixas, além de terem alunos desinteressados, dificultando a realização das atividades. Essa era uma turma que contava com alto número de estudantes repetentes, segundo a direção e a equipe da coordenação dessa instituição de ensino.

É importante destacarmos que, enquanto licenciandas(os), ao nos depararmos com a turma, algumas(ns) das(os) bolsistas e voluntárias(os) acabaram culpando as(os) estudantes previamente pelas dificuldades na implementação do projeto. Contudo, uma vez que o objetivo do projeto era pensar metodologias de ensino de Sociologia em diferentes realidades e contextos, essa oportunidade foi crucial para que nós, enquanto equipe, revíssemos nossas certezas, sendo levadas(os) a pensar alternativas para os desafios enfrentados. Isso

porque é compartilhada pela equipe a ideia de que, como educadoras(es), precisamos realizar o exercício de empatia com relação à(ao) educanda(o) para, assim, tentar compreender quais são suas dificuldades, tanto dentro como fora do ambiente escolar (dificuldades essas que acabam interferindo no processo de ensino-aprendizagem).

Durante o processo de ensino-aprendizagem, é preciso levar em conta a perspectiva de professoras e professores, mas também dos demais atores que fazem parte do ambiente escolar, tais como os membros da equipe gestora, os encarregados pela limpeza e segurança, dentre outros. Aqui, destacamos o papel da professora, interlocutora e mediadora do projeto junto com a nossa equipe. Durante o período de observações até o término do projeto, foi observado o fato de que, diferentemente de outros momentos em que se estabeleceram parcerias entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e as escolas estaduais, a professora de Sociologia da escola estadual sempre esteve presente no desenvolvimento das atividades do projeto, acompanhando e, em alguns momentos, auxiliando nas atividades.

Na primeira observação realizada por estudantes da UFMA, foi possível observar o domínio do assunto ministrado pela docente, além da boa relação dela com as(os) educandas(os), em geral. Entretanto, notamos que a docente tinha dificuldade de exercer a autoridade com as/os estudantes durante suas aulas. Ademais, ao longo do projeto, constatamos que uma parcela dos estudantes ficava conversando, como se não existisse uma professora em sala de aula. Essa interação, como aponta o educador Paulo Freire, acaba tendo consequências. Ao descrever a inquietação de um professor que havia repreendido um estudante que importunava a turma, esse autor ressalta: “Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (FREIRE, 2005, p. 117-118). No caso em questão, a reprodução de práticas tradicionais no ambiente escolar coloca como imperativa a necessidade de a professora chamar a atenção dos estudantes, pois do contrário ela perderia o domínio da situação, prejudicando o andamento da aula.

Ao destacarmos esse ponto, queremos levantar um aspecto crucial de análise: as relações de gênero em ambientes escolares. Ao conversarmos com a professora, ela relatou que indagara aos seus colegas homens se tinham problemas com indisciplina durante as suas aulas. Eles disseram que conseguem, de maneira habilidosa, manter a turma quieta e, assim, garantir o desenvolvimento das atividades de ensino. Há dois aspectos a serem ressaltados. O primeiro diz respeito ao fato de que mulheres, durante os “[...] processos de socialização, são educadas para serem dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença e serem polidas em seus gestos e atitudes” (LOURO, 2000, p. 11).

A professora responsável pela disciplina nessa instituição escolar é graduada em Ciências Humanas, com habilitação em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão e, no ano de 2021, ingressou no mestrado em Sociologia dessa mesma instituição. Durante a observação das aulas, foi possível perceber seu conhecimento da disciplina e sua habilidade em repassar o conteúdo. Para Vargas (sem data, p. 9): “[...] somente professores com uma sólida formação são capazes de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico metodológico das ciências sociais, capazes de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos”. Durante o estágio supervisionado, os estudantes relataram a escassez de professores formados em Sociologia ministrando a disciplina. Nesse sentido, a professora em questão representa uma exceção a essa regra, uma vez que é a única docente de Sociologia, concursada pelo estado do Maranhão, parte da equipe de professores permanentes de uma escola pública do município.

É preciso destacar, contudo, que os aspectos relacionados à formação da professora não são suficientes para que as(os) estudantes reconheçam o trabalho desenvolvido por ela como sendo bem-sucedido. No dia a dia, ela utiliza metodologias tradicionais de ensino – como o livro didático e o quadro. Essas técnicas são justificadas pela falta de tempo, uma vez que ela é a única professora dessa disciplina na escola, atuando nos turnos matutinos e vespertinos.

Vargas (sem data, p. 6) destaca que:



Com uma carga horária, em geral de uma hora-aula semanal apenas, e isolamento na estrutura curricular, o ensino da sociologia fica confinado e limitado a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade, na contracorrente da própria natureza dos conhecimentos contruídos ao longo da história das ciências sociais.

Assim, o que se percebe é que à Sociologia não é dado o mesmo tratamento recebido pelas demais disciplinas. Tal situação se agrava com as mudanças nas propostas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, de diminuição de carga horária destinada à Sociologia em diferentes estados. Em um cenário de ataques, as parcerias entre a universidade e as instituições da educação básica trazem inúmeras possibilidades na implementação de ações que permitam reflexão e revisão das práticas pedagógicas relacionadas ao estímulo pelo interesse com relação à construção de um olhar sociológico.

Depois da primeira observação, as(os) licenciandas(os) e a professora responsável pelo Projeto Foco Acadêmico se encontraram na universidade para debater de que forma seriam desenvolvidas as etapas, de modo a contemplar os objetivos traçados na proposta. Como a escola tinha muitos exemplares do livro da ativista em Direitos Humanos – especialmente dos direitos voltados para a educação das mulheres em seu país e no mundo –, Malala Yousafzai, ficou decidido que iríamos trabalhar o livro dela a partir da leitura proporcionada pelo olhar sociológico. Esse livro foi escolhido também porque, ao circular pela escola durante a supervisão de estagiários do curso de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, a coordenadora do projeto observou a existência de inúmeros exemplares do livro da Malala no canto de uma sala, embalados, porém no chão. Ao perceber a preciosidade, teve o lampejo de iniciar o desenvolvimento do projeto, uma vez que por meio do livro poderíamos debater temas ligados à Sociologia, tais como: desigualdades sociais e de gênero – tomando como exemplo o acesso desigual à educação por homens e mulheres<sup>6</sup> –, assim como globalização, relativismo

---

<sup>6</sup> Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2010, considerando-se a população do município de São Bernardo/MA de 25 anos ou mais, 38,35% eram analfabetos, 24,72% tinham o ensino fundamental completo, 14,87% possuíam o ensino médio completo e 3,80% o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e

cultural (junto com essa temática, apresentar o conceito de cultura) e as categorias cidadania, classe e Estado-Nação.

## 1 **DESCREVENDO O CAMPO DE TRABALHO**

As escolas-campo escolhidas para o desenvolvimento do Projeto Foco Acadêmico foram duas: o Centro Educacional Déborah Correia Lima e o Centro de Ensino Doutor Henrique Couto.

Inicialmente, as ações foram implementadas na escola C. E. Déborah Correia Lima, localizada na cidade de São Bernardo, no estado do Maranhão, sendo a escola pública com melhor infraestrutura nesse município. Os estudantes regularmente matriculados na escola são em parte moradores da zona urbana da cidade e em parte moradores residentes dos povoados próximos ao município de São Bernardo – sendo que essas(es) alunas(os) residentes da zona rural necessitam do transporte escolar para chegar até a escola.

Por se tratar de um contexto que comporta realidades distintas, as diferenças tornam-se visíveis quando adentramos a fundo no ambiente educacional. Nas salas de aula, observamos as dinâmicas formadas por essa complexa realidade. As diferenças não se expressam unicamente entre as(os) estudantes, mas também entre profissionais que compõe esse ambiente, visto que os professores são, em sua maioria, de outros municípios. Esses fatores refletem diretamente no âmbito da sala de aula, devido a comparações e falta de vínculos com a cidade. Essas comparações revelam percepções equivocadas, uma vez que as realidades sociais em cada contexto educacional e as trajetórias de vida pessoal dessas(es) alunas(os) são diferentes uma das outras.

A rotina da escola permite perceber as desigualdades entre os estudantes da área urbana – que detêm maior acesso aos capitais culturais – e os estudantes

---

11,27%. Disponível no *site*: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/sao-bernardo\\_ma#educacao](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-bernardo_ma#educacao). Acesso em 07 jun. 2020.

residentes da zona rural, que não possuem acesso ao mesmo capital cultural, estando inseridos em contextos culturais diversos. Enquanto uns têm facilidade de acesso a internet, por exemplo, para outros faltam oportunidades. Essas diferenças refletem na sala de aula, na relação que alunas(os) desenvolvem com a escola, colegas e professores, assim como na relação que esses estudantes estabeleceram conosco durante o tempo que passamos na instituição escolar.

No dia a dia desse ambiente educacional, as particularidades de cada indivíduo, quando observadas pelo olhar do pesquisador, tornam-se visíveis. Essas especificidades acabaram refletindo no desenvolvimento do processo educativo.

É importante destacar que um dos fatores que levou à escolha do Centro Educacional Déborah Correia Lima como escola-campo de implementação do projeto foi a experiência da escola com outros projetos da universidade, sendo assim considerado um ambiente privilegiado – visto que, comparada com as outras escolas presentes no município, essa escola apresenta distinções significativas das outras. A instituição apresenta um ambiente diverso e privilegiado para seus alunos e suas alunas por contar com o desenvolvimento de diferenciados projetos nos últimos, além de desenvolver ações encabeçadas pelo grêmio estudantil.

Nesse sentido, é salutar ressaltarmos que os laços criados com essa instituição de ensino, a partir do estabelecimento de diálogos positivos e construtivos com os profissionais e os estudantes, nos renderam contribuições significativas durante a realização do projeto – assim como para o estabelecimento de futuras parcerias. Um dos resultados oriundos dessas parcerias foi a solicitação de auxílio da diretora adjunta da escola no desenvolvimento de um projeto em execução, tendo por proposta a implementação de uma sala de leitura na instituição de ensino.

Entretanto, é válido destacar que, embora a escola apresente uma melhor infraestrutura e conte com o desenvolvimento de projetos e parcerias, ela enfrenta algumas das mesmas problemáticas encontradas em outras escolas do município, tais como: a evasão escolar, a estrutura que precisa de reforma, a falta de quadra

para os alunos desenvolverem as atividades de educação física, a necessidade de reparo nos equipamentos, dentre outras.

Todas as características presentes nesse ambiente fizeram dele o cenário propício para a imersão do trabalho proposto pela coordenadora do Projeto Foco Acadêmico. Nesse aspecto, chama-se atenção para o fato de que nós, enquanto participantes do projeto, também temos nossas singularidades e diferenças que refletiram no desenvolvimento das atividades.

A escola escolhida representou para nós um ambiente de aprendizagem no qual tivemos a oportunidade de desenvolver e melhorar nossas habilidades e conhecimentos. Ao mesmo tempo em que ensinávamos, também aprendíamos com cada sujeito presente naquele contexto educacional. “Uma oportunidade de ser e se tornar o outro. O estrangeiro. Com empatia, busca de clareza e risco de autoinvestigação” (MORRISON, 2019, p. 121).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educado que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas* (FREIRE, 2005, p.79, grifos do autor).

Paulo Freire nos permite compreender que enquanto estamos ensinando, também estamos aprendendo. Nesse processo de transmissão do conhecimento, a transposição didática dos conteúdos do ensino superior para o ensino médio é elemento primordial para sucesso do processo educativo (COSTA, 2016).

As práticas educativas se constituíram e nos transformaram enquanto sujeitos ativos e críticos nesse processo de ensino e aprendizagem percorrido. Enquanto emergíamos nesse contexto, crescemos como indivíduos, ao passo que conhecíamos a história particular por trás de cada rosto com que tivemos contato. Ao conhecermos suas realidades, compreendemos quão equivocado pode ser o olhar da(o) educadora(o) em alguns momentos, ao não conceber a bagagem trazida por cada aluno e aluna para dentro do ambiente escolar. As práticas pedagógicas construídas pelo projeto, dessa forma, se entrelaçaram com a realidade desses

estudantes, assim como com a história de Malala, que inspirou a elaboração e o desenvolvimento das ações.

Às vezes quando entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçam informações sem tratar também da ligação entre o que estão aprendendo e sua experiência global de vida (hooks, 2013, p. 32-33).

Como destaca hooks – em letras minúsculas, como a autora gosta de ser referenciada –, as nossas práticas pedagógicas devem levar em consideração o fato de que de nada vale para as(os) estudantes o conhecimento ensinado se este não permitir o diálogo com suas realidades. Nesse sentido, as dinâmicas desenvolvidas durante o projeto obtiveram êxitos significativos, uma vez que ocorreram diálogos entre o conhecimento ensinado junto com as experiências de vida dos estudantes. Nesse ambiente em que as práticas pedagógicas são construídas e consolidadas em meio às problemáticas sociais contemporâneas, o Projeto Foco Acadêmico possibilitou a construção de práticas pedagógicas insurgentes, como diria bell hooks, e de uma educação libertadora, segundo Paulo Freire, tocando em aspectos nevrálgicos e constitutivos da sociedade brasileira.

## 2 **MALALA YOUSAFZAI: um sonho de liberdade e de luta pelo direito à educação das meninas**

Antes de nos determos mais detalhadamente ao desenvolvimento das etapas do projeto, queremos destacar elementos da trajetória de vida da ativista paquistanesa que tornam sua história um celeiro profícuo para se trabalhar questões atuais e intimamente ligadas ao conteúdo desenvolvido pela disciplina de Sociologia. Formar para a cidadania, um dos objetivos da educação básica no Brasil, bem como da disciplina, representa um desafio que difusamente se delinea em ações práticas no processo de ensino-aprendizagem. Para trabalhar a questão,

nos contextos brasileiro e maranhense, a atuação de uma menina adolescente representa uma fonte inesgotável de inspiração.

Malala nasceu em um país em que ser mulher era quase uma mácula, uma desgraça. Quando nascia uma menina no seio de uma família, não se comemorava seu nascimento. Os familiares não faziam visitas, muito menos levavam presentes. Seu avô paterno, por exemplo, não a presenteou. No entanto, seu pai festejou e muito comemorou. Segundo é narrado em seu livro, desde o começo ele via um futuro grandioso para a filha. O nome de Malala foi uma homenagem à grande heroína Pachtum Malalai, cuja coragem inspirou seus compatriotas. Assim como a história de vida de Pachtum Malalai inspirou paquistaneses, a trajetória de Malala é tida como inspiração para muitas jovens ao redor do mundo.

Seu pai era professor e sempre teve o sonho de educar meninas. Sua esposa não tinha conseguido estudar; foi retirada da escola pela família, que pensava ser um investimento desnecessário a educação das mulheres. Para a maioria das famílias paquistanesas, elas deveriam aprender serviços domésticos para que, assim, se tornassem boas esposas. Porém, o pai de Malala discordava dessa perspectiva por acreditar que apenas por meio da educação é que a história do Paquistão, marcada por golpes e regimes autoritários e violentos, poderia ser modificada.

Malala cresceu nesse ambiente, morando em uma casa que também abrigava uma escola e aprendendo a reconhecer o valor da educação e das mulheres na sociedade. Pelo seu sonho e de seu pai em ter acesso ao estudo, durante o regime do talibã, foi alvejada com três tiros no rosto quando estava dentro de um *dyna* (nome dado ao ônibus em que se encontrava Malala). Ela descreve o ataque que sofreu em seu livro:

Assim que passamos a fábrica Little's Giants, a rua ficou estranhamente calma e o ônibus desacelerou. Não me lembro de um jovem nos parando e perguntando ao motorista se aquele era o ônibus da Escola Khushal. Não me lembro do outro homem indo para a traseira do ônibus, onde todas estávamos sentadas. Não o ouvi perguntar:

- Quem é Malala?

E não ouvi o BANG, BANG, BANG das três balas.

A última coisa de que me lembro é de pensar na prova do dia seguinte. Depois disso, tudo ficou escuro (YOUSAFZAI, 2018, p. 125).

As balas que alvejaram Malala ao voltar para casa, depois de uma manhã de provas, tinham como objetivo o silenciamento de suas ideias e de sua voz tão fortemente entoada em um contexto em que a fala das mulheres era, e ainda é, desvalorizada e descartada. Os discursos, proferidos em diferentes espaços, tinham como objetivo promover a transformação social da vida de mulheres que buscavam o acesso à educação como ferramenta de mudança para suas realidades. Essas balas disparadas contra uma menina adolescente, que lutava para que outras mulheres pudessem ter o direito de acesso à educação reconhecido, revelam o quanto a insurgência feminina na luta pela transformação social é tida como perigosa, vista como sinônimo de ameaça para os velhos paradigmas sociais.

### 3 **O PROJETO EM ATO: os passos para a construção do processo educativo**

Em nossa primeira ida à escola para apresentar o projeto e como ele seria desenvolvido, foi utilizado um *banner*. Nele se encontravam os objetivos propostos que buscaríamos alcançar, além da identificação dos membros da equipe. Nessa apresentação, abordamos também o fato de que o livro da Malala seria usado e explicamos quem era ela, contando sua história. Os livros foram entregues às(aos) estudantes e, durante a conversa estabelecida com elas(es), ficamos sabendo que muitos nunca tinham tido contato com outro livro, além da Bíblia.

Cabe ressaltar que a única biblioteca que existe na cidade é a da UFMA e ela não é vista como aberta ao público pela comunidade bernardense. Não há livraria e a compra de livros pela rede mundial de computadores é dificultada pelo elevado valor do frete. Em contrapartida, existe um projeto do estado do Maranhão que propõe a fundação da Rede de Bibliotecas Faróis do Saber em 94 municípios<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> Dados retirados do *site*: <http://snbp.cultura.gov.br/maranhao-ma/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

mas que, na prática, está inativo em muitas dessas cidades. Assim, como o que acontece com relação a outros serviços públicos, em São Bernardo há o espaço físico, mas não existem recursos materiais e humano.

Após esse primeiro contato da entrega dos livros e da apresentação da história de vida da Malala, começamos a relacionar o contexto social dela com alguns conceitos sociológicos fundamentais. Em uma de nossas aulas para a turma, a docente responsável pelo projeto estava falando que cada indivíduo tem seu conhecimento e que todo conhecimento era importante. Foi quando um determinado aluno começou a participar – sendo esta a primeira vez que ele interagiu em uma aula de Sociologia, segundo o relato da própria professora da escola. No momento de sua fala, foi possível perceber uma leve gagueira e a tamanha timidez que ele sentia. Apesar da timidez, ele tomou a iniciativa de se manifestar por se sentir parte daquele conteúdo.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 71).

O estudante, naquele momento, sentiu-se reconhecido, valorizado e narrou sua competência e habilidade no desenvolvimento de seu trabalho como mecânico e o quanto que este é imprescindível para a sociedade e para, inclusive, não ser enganado em determinados momentos. Esse fato demonstra o quanto muitas vezes as(os) educandas(os) são invisibilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Esse aluno, alheio em boa parte do tempo, não se reconhecia nas paredes e muros que permeiam o espaço escolar – considerado opressor. Aqui cabe refletir também sobre o fato de que se um estudante está em silêncio e não se manifesta em todas as aulas, nem sempre ele está desatento à explicação, por isso o estímulo à participação é tão necessário.

Podemos perceber na citação acima do educador Paulo Freire que todos os conhecimentos são importantes e que, como professora(o), temos que considerar as



condições sociais, econômicas e culturais em que as(os) estudantes estão inseridos. A realidade delas e deles é permeada por inúmeras problemáticas que devem ser levadas em consideração pelo ambiente educacional, visto que existem alguns que trabalham e que estudam, fato que pode interferir sobremaneira no rendimento escolar. Não raro existem casos de que a renda obtida pelo trabalho no contraturno da(o) estudante significa a principal fonte de renda familiar.

Nesse dia, ao contarmos sobre a história da Malala, mostramos no mapa onde está situado o Paquistão, sua proximidade com o Afeganistão (país que ficou reconhecido mundialmente pelos atentados às Torres Gêmeas nos Estados Unidos) e destacamos a desigualdade do acesso ao ensino por homens e mulheres naquele país. Após essa apresentação, perguntamos às(aos) estudantes se elas(es) achavam que o acesso ao ensino, no Brasil, era igualitário para meninos e meninas. Em um primeiro momento, todas e todos disseram que sim. Após essa pergunta, começamos a provocá-los questionando se, quando uma adolescente estudante engravida geralmente quem abandona a escola são os futuros pai e mãe da criança ou se apenas um deles. Eles responderam que era a mãe adolescente que abandonava. Após essa constatação, fizemos novamente a pergunta inicial e eles disseram que o acesso, no Brasil, não era o mesmo. Além disso, um dos estudantes afirmou que a mãe não sabia ler e escrever porque, quando criança, teve que abandonar a escola para ajudar nas tarefas domésticas.

Pelo livro, fomos intercalando temas centrais da Sociologia, tais como: “relativismo cultural, relações de gênero e diversidade, desigualdades sociais, etnocentrismo, classes sociais, conhecimento de senso comum e conhecimento científico, dentre outros”. Todos esses temas e conceitos, presentes no livro didático, em diálogo com a narrativa da obra e relacionado aos contextos sociais, econômicos e culturais dos quais os/as estudantes fazem parte, permitiram uma melhor compreensão dos objetivos da disciplina.

Uma das dinâmicas propostas no decorrer da realização das atividades do projeto foi denominada “O lápis mágico” – baseada no livro da ativista. O objetivo dessa dinâmica foi estimular a leitura e ampliar a participação das(os) estudantes

nas atividades do projeto. Desde o começo, nosso intuito foi de que eles se engajassem voluntariamente, tendo o incentivo da nota, mas não a obrigação. Afinal, queríamos mensurar o impacto – positivo ou negativo – das ações pedagógicas, principalmente entre um público considerado apático e, por isso, não merecedor de investimentos em sua formação. Nessa dinâmica, nossos corpos, como discentes de uma licenciatura, bolsistas e voluntários do projeto, foram utilizados para chamar as(os) estudantes a participar, destacando, assim, a “[...] necessidade de uma sociologia não somente do corpo, no sentido de objeto (‘of the body), mas também a partir do próprio corpo como instrumento de investigação e vetor de conhecimento (‘from the body)’” (PISANI, 2018, p. 30). Nossos corpos serviram de mediação no processo de ensino-aprendizagem – assim como os corpos da coordenadora do curso e da professora regente da sala.

A dinâmica funcionou da seguinte maneira: foi feito um círculo tanto dos alunos e alunas da escola como dos realizadores do projeto – as professoras também participaram, como mencionado acima. A dinâmica não foi obrigatória, por isso algumas(ns) estudantes não participaram. Uma música foi utilizada para fazer girar o lápis entre as mãos das(os) participantes. Na hora que a música parava, a pessoa que estava segurando o lápis tinha que falar o que construiria com um lápis mágico, revelando, assim, sonhos e desejos. Como dito anteriormente, essa dinâmica foi retirada de uma parte do livro em que Malala narra o fato de adorar assistir um programa de televisão em que esse objeto mágico se faz presente.

Quando fiz oito anos, papai já tinha mais de oitocentos alunos em três prédios – em um deles ficava o ensino fundamental e em outros dois o ensino médio, um para meninos e um para meninas –, então nossa família finalmente tinha dinheiro suficiente para comprar uma TV. Foi quando fiquei obcecada pela ideia de ter um lápis mágico. Tirei isso do Shaka Laka Boom Boom, o programa a que Safira e eu assistíamos depois da aula. Era sobre um menino chamado Sanju, que transformava qualquer coisa em realidade desenhando. Se estava com fome, desenhava uma tigela de curry, e ela aparecia na sua frente. Se estava em perigo, desenhava um policial. Ele era um pequeno herói, sempre protegendo as pessoas que estavam em apuros (YOUSAFZAI, 2018, p. 37).

Alguns estudantes, em um primeiro momento, não queriam participar da dinâmica. No entanto, no decorrer dela, as(os) que estavam fora do círculo

começaram a interagir, comentando as falas das(os) colegas. Dessa forma, direta ou indiretamente, toda a turma participou da dinâmica. Podemos avaliar de maneira positiva essa interação, visto que tanto a equipe do projeto quanto as(os) estudantes do ensino médio falaram abertamente sobre seus sonhos e seus desejos, destacando o que almejavam para o futuro.

É importante, desse modo, chamarmos atenção para a importância de projetos que, mesmo diante das dificuldades apresentadas durante sua realização, tiveram seus êxitos ao tocar aspectos que envolvem as vivências e as experiências das(os) educandas(os), além de convidá-los a serem parte integrante do processo educativo. A partir das aprendizagens advindas dessa dinâmica, no último dia do projeto, desenvolvemos a atividade da escrita de cartas, em que alunos e alunas destacavam como a vida da Malala e a delas(es) se entrelaçavam em vários aspectos. A história de Malala ficou conhecida pelo mundo por meio do diário escrito por ela para um jornalista da BBC. No seu diário, a jovem, na época com 11 anos, relata as dificuldades enfrentadas pelas meninas para terem acesso à educação no Paquistão. Nele, Malala também relata o orgulho de estudar e a importância do direito à educação para todas e todos.

À noite, em casa, eu me perguntava o que faria da vida se não pudesse ir à escola. Uma das meninas tinha se casado antes do decreto de Fazlullah<sup>8</sup>. Ela tinha doze anos. Eu sabia que meus pais não fariam isso comigo, mas me perguntava: o que *eu* faria? (YOUSAFZAI, 2018, p. 77, grifo da autora).

Malala, ao escrever seu diário contando a sua história e a das meninas paquistanesas, destaca as consequências da guerra e das desigualdades que assolam as populações de vários países, principalmente daqueles que lutam pela garantia de direitos, como o direito à educação. Ademais, essas lutas destacam o quanto a educação de jovens meninas é vista como uma ameaça aos costumes tradicionais. Por se tratar de uma ferramenta libertadora, a educação “ameaça”

---

<sup>8</sup> Segundo descrito no livro da ativista, o decreto de Fazlullah trata-se da notícia divulgada pela rádio Mulá FM, em que consta a seguinte mensagem: “a partir do dia 15 de Janeiro, nenhuma menina, grande ou pequena, deverá ir à escola. Do contrário, sabem o que podemos fazer. E os pais e diretores das escolas serão responsabilizados. Essa foi a notícia que chegou pela rádio no final de dezembro de 2008”.

romper velhos paradigmas assentados na reprodução de papéis de gênero que reforçam aspectos que visam impor a submissão feminina. Nesse sentido, as escolas para meninas no Paquistão são práticas insurgentes, fundamentais para a transformação social da realidade dessas jovens.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Sob esse aspecto, ao partir da concepção da educação como prática da liberdade, nossa última atividade realizada na escola foi o desenvolvimento da dinâmica de escrita de cartas. Essa atividade foi realizada no auditório da escola e contou com a participação de todas e todos, por ter sido considerada uma atividade avaliativa. Essa foi uma estratégia adotada pela professora, ressaltando que as(os) estudantes ganhariam pontos extras elaborando a carta. Tal fato permitiu a ampla adesão deles. Dentre as cartas escritas, escolhemos algumas para ilustrar as relações narrativas estabelecidas pelas alunas. Os nomes aqui presentes não representam os reais nomes das estudantes, mas formas alteradas a fim de preservá-las.

Gizela, relato retirado de uma das cartas escritas:

Depois de anos novamente me vejo em uma sala de aula. Depois de décadas lutando com as dificuldades do dia a dia, lembro da menina Malala, que em meio as dificuldades, lutava diariamente para estar em uma sala de aula assim como eu.

Logo que estava terminando o primeiro ano do ensino médio, outubro de 2003, engravidei da minha primeira filha. Tive que parar, pois as lutas diárias de uma dona de casa sobrecairam sobre mim. Me vi obrigada a deixar os estudos. Anos se passaram e veio o Arthur. Agora, depois que ele completou os quatro anos, eu, assim como Malala, tive um grande homem ao meu lado, só que ao invés de pai tive meu esposo.

Pela manhã Malala saía para estudar, enfrentando os preconceitos impostos pela sua sociedade. Eu, casada, dividindo uma sala com uma porção de adolescentes, me vejo rodeada de preconceitos que não diferente de Malala, tentam me barrar.

Apesar de todos termos esse direito garantido na constituição (educação), ainda existem milhares de Malalas disfarçadas de mães que lutam para

poder terminar os estudos. Existem infelizmente outros que não sobrevivem ao tiro no peito, que é ter que decidir entre ir na escola apesar dos terroristas que é chamado de preconceito, ou o de seguir em frente e lutar assim como Malala.

Esse relato evidencia as dificuldades enfrentadas por milhares de mulheres no Brasil e no mundo que, assim como Malala, lutam diariamente para terminar seus estudos em meios às inúmeras dificuldades que surgem pelo caminho. Essas mulheres às vezes são mães, filhas, tias, sobrinhas, irmãs que, por diversas situações, enfrentam grandes barreiras para terem acesso à educação, um direito garantido pela Constituição Brasileira. São muitos os fatores que interferem na permanência dessas jovens na escola. No trecho acima, a estudante compara o preconceito que enfrenta no dia a dia, convivendo com colegas de classe de idades distintas, aos terroristas que atacaram Malala. A força dessa fala demonstra o quanto a escola nem sempre se torna um lugar acolhedor, sendo muitas vezes permeado por conflitos camuflados ou escamoteados. Tais conflitos destacam ainda mais a importância da Sociologia como disciplina capaz de estimular o respeito à diferença e o exercício da tolerância. Como bem ressaltou Bernard Lahire (2014), se há uma utilidade no ensino de Sociologia é a de nos tornar menos obtusos, permitindo que, ao incorporarmos valores, tenhamos contato com a pluralidade de modos de vida e de ser existentes em diferentes regiões do mundo.

A dinâmica das cartas nos possibilitou vislumbrar o desejo que todas(os) as(os) estudantes têm de terminar seus estudos e adquirir melhores condições de vida, assim como evidenciou as semelhanças entre as histórias desses jovens participantes do projeto e da jovem Malala

Relato retirado de uma das cartas:

Uma carta para menina Malala.

Meu nome é Janaina tenho 15 anos não sou uma aluna de escola particular, nem tão pouco sou filha de alguém importante para sociedade, mas como Malala tenho uma enorme vontade de estudar. Carrego comigo cicatrizes, perdas e violências, mas assim como Malala acredito no poder da educação na vida das pessoas. Nós mulheres somos livres, temos o direito a educação e podemos sim escolher o que queremos ser.

Sou uma Malala na vida, e com orgulho eu defendo a educação, mulher é forte, mulher merece estudar e ser o que quiser, Malala carrega cicatrizes, mas não desiste de lutar.

Para a concretização dessa atividade avaliativa, os estudantes contaram com o auxílio das(os) participantes do projeto, esclarecendo suas dúvidas. A realização dessa atividade evidenciou o quanto é importante considerar o contexto social de cada aluna e aluno, visto que durante a leitura das cartas pelas(os) bolsistas e voluntárias(os) do projeto, foi possível observar que na escrita apareciam suas dificuldades de vida, seus problemas familiares, o quanto suas histórias perpassavam por relações de abandono, de preconceito e de violência. A dinâmica revelou um aspecto que muitas vezes passa despercebido pela escola, que é o contexto social e familiar no qual estudantes vivem e o quanto essas relações afetam diretamente no desenvolvimento educacional de cada sujeito.

A realização dessa atividade revelou-se como um processo de escuta, sendo o nosso momento de ouvir e de elas(es) narrarem suas histórias, revelando a carência de afeto, assim como a falta de voz em diferentes espaços. Essas(es) estudantes, por serem taxados como integrantes da “pior turma”, tinham suas vivências excluídas do ambiente escolar. Esse fato refletia no comportamento adotado por todas e todos. Uma vez que ninguém ligava para suas dores, elas e eles adotavam práticas de “rebeldia” para esconder o abandono e descaso pelo qual passavam. Nas linhas que seguem, tornou-se perceptível reconhecer o quanto, principalmente os meninos, consideravam-se o resto de um sistema social opressor, composto por dinâmicas de exclusão que os situavam sempre fora dos espaços de cidadania. Em uma das cartas, o relato emocionante de um menino é o retrato do abandono.

Uma carta para menina Malala

Eu também passei por um momento ruim na minha vida. Fui abandonando no hospital quando eu nasci, porque minha mãe tinha muito filho para criar e, com a crise, ela não tinha dinheiro suficiente para poder criar todos nós, então minha vó me pegou para me criar, fiquei morando com ela até os 16 anos, até ela falecer.

A dor foi muito grande por causa que era só nós dois que morava juntos. Tivemos momentos muito bons, quando ela ainda estava viva. Então eu não tinha para onde ir, meu tio me pegou para morar com ele, pois minha mãe não me aceitou de novo. Mas vou vencer tudo isso, vou ser alguém na vida. Hoje trabalho, sou mecânico de carros, quero ser engenheiro. Tenho um propósito na minha vida. Não tenho ninguém para me apoiar, minha família é só Deus e é nele que eu vou me firmar.

Esses relatos descrevem contextos que se assemelham ao que foi apontado pelo filósofo francês Olivier Razac:

Mediante este proceso complejo y circular se crea a la vez una jerarquía, social y espacial, que se mide según la capacidad de acceso a los lugares valorados simbólicamente y/o economicamente. Y aquellos que no pueden entrar a ningún sitio deambulan en un verdadero <no man's land> y espacial. Solo les queda el exterior, el afuera, que puede estar por todas partes, en tanto que representa el ángulo muerto de la inclusión democrática liberal, el lugar de transposición del <dejar vivir> biopolítico en un discreto <dejar morir> (RAZAC, 2015, p. 236).

Nesse sentido, pensando a partir de um diálogo com as análises de Olivier (2015), são garotos, homens, educados e socializados de acordo com determinados discursos e critérios de masculinidade – tanto na escola como em outras esferas da sociedade – e que foram colocados em um lugar à parte, fora do direito à educação. Enquanto estávamos desenvolvendo o projeto, uma representante do corpo docente da escola questionou a professora de Sociologia por que tínhamos escolhido justamente essa sala, uma vez que os estudantes dessa classe não gostavam de produzir. Quando a professora disse que era esse o critério posto pela coordenadora do projeto, ela disse ser uma pena tal fato, uma vez que outras turmas renderiam muito mais no desenvolvimento das atividades.

Em uma conversa, avaliando os resultados das atividades entre a equipe do projeto e a docente responsável pela disciplina na escola, foi colocado que estudantes ruins em salas boas atrapalham o rendimento escolar das(os) demais. Tal argumento foi utilizado para explicar a separação de determinados estudantes, fato notoriamente percebido por nós e destacado em conversas informais. Nós, entretanto, ressaltamos que estudantes tímidos, porém com certas dificuldades, poderiam se desenvolver melhor em outras salas, compostas por uma diversidade de estudantes que apresentam várias habilidades (e que, por isso, poderiam trocar suas experiências entre colegas) – exemplo destacado a partir de um aluno que, com o desenvolvimento do projeto, passou a participar mais das aulas de Sociologia. Ademais, como as narrativas presentes nas cartas evidenciaram, comportamentos

desinteressados de algumas(ns) estudantes podem encobrir camadas bem mais profundas de exclusão, desigualdade e abandono.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência da realização do Projeto de Ensino “Cinema e Educação: linguagens, mídias sociais e performances no ensino de Sociologia na rede pública de São Bernardo/MA”, parte do Programa Foco Acadêmico da UFMA, permitiu a força das(os) licenciandas(os) a partir da interface entre teoria e prática. Dessa forma, ao pensar metodologias alternativas de ensino de Sociologia, capazes de promover a tradução dos conteúdos do ensino superior para uma linguagem do ensino médio, esses discentes tiveram contato também com o cotidiano escolar e com os desafios diários que fazem parte da prática docente. Nas diferentes etapas – como a leitura do livro, o planejamento coletivo, as observações e a implementação das ações –, foi possível compreender a importância de contextualização do conhecimento, tão necessário em qualquer disciplina, mas ainda mais em se tratando da disciplina de Sociologia. Há que se destacar que os conceitos e teorias clássicos e contemporâneos da disciplina, em diferentes épocas, serviram para trazer luz à complexidade dos problemas e realidades sociais, ampliando nossa apreensão do humano e nossa compreensão do mundo e das relações que nos cercam.

Ao participarem de uma experiência de sala de aula, as(os) licenciandas(os) se formaram e moldaram sua atuação como docentes e pesquisadoras(es), percebendo a importância de valorizar diferentes atores e falas que constituem o ambiente escolar. Sem os erros das diferentes etapas, muito provavelmente estaríamos alheios a essa complexidade, mirando espelhos. Só levando realmente a sério a educação como prática de liberdade e de transformação, será possível construir laços sociais pautados no respeito, na igualdade e na eliminação de toda e qualquer forma de opressão. Afinal:



[...] ‘Aqui’, ‘aqui neste lugar, nós somos carne; carne que chora, ri; carne que dança descalça na relva. Amem isso. Amem forte. Lá fora não amam sua carne sua carne. Desprezam sua carne [...] Amem suas mãos. Levantem e beijem suas mãos. Toquem outros com elas, toquem uma na outra, esfreguem no rosto, porque eles não amam isso também. Vocês tem de amar, vocês!’ (MORRISON, 2019, p. 114-115).

Que o amor, a educação e a coragem de uma menina sejam nossa inspiração para atos insurgentes e de rebeldia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, L. S. *As Ciências Sociais na UFMA e a formação de professores de Sociologia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, São Luís. 2016. Acesso em: 07 out. 2020.

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

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

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000, p. 7-34.

MORRISON, T. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

PISANI, M. S. “*Sou feita de chuva, sol e barro*”: o futebol de mulheres praticado na cidade de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. 2018. Acesso em: 02 ago. 2020.

RAZAC, O. Las nuevas delimitaciones del espacio y Epilogo. *In: Historia politica del alambre de espino*. S.C. de Tenerife: Melusina, 2015. p. 169-244.

YOUSAFZAI, M. *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*. Seguinte: São Paulo, 2018.

VARGAS, F. E. B. O Ensino da Sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. *In: WordPress Institucional – Plataforma Institucional de hospedange de websites Universidade Federal de Pelotas, s/a Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf> Acesso em: 05 jun. 2021.*

*Recebido em: 05 mar. 2021.*

*Aceito em: 22 jun. 2021*

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

PEREIRA, Amanda Gomes; SANTOS, Lucas Oliveira dos; SANTOS, Gizele Oliveira dos. “Eu sou Malala”: gênero, representatividade e educação como prática transformadora. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.115-137, jan./jun. 2021.



## ENTREVISTA

### **EM DEFESA DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entrevista realizada com Danyelle Nilin Gonçalves**

---

### **IN DEFENSE OF SOCIOLOGY AT SCHOOL AND TEACHER EDUCATION: interview with Danyelle Nilin Gonçalves**

**Thiago Ingrassia Pereira<sup>1</sup>**

#### **Resumo**

O campo de pesquisa acerca do ensino de Sociologia é um espaço que mobiliza pessoas que reconhecem a Educação Básica como um lugar importante na sociedade brasileira. A entrevistada desta edição de CABECS é uma pesquisadora, docente e militante pela Sociologia escolar. Docente da Universidade Federal do Ceará, Danyelle Nilin Gonçalves é uma referência na produção acadêmica, na organização do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica e na coordenação nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Neste diálogo, conhecemos um pouco mais de sua trajetória, concepções e atuações na área.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. ProfSocio. Pesquisa. Docência.

---

<sup>1</sup> Professor de Sociologia e Sociólogo. Doutor (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). *E-mail:* [thiago.ingrassia@gmail.com](mailto:thiago.ingrassia@gmail.com)

## **Síntese biográfica**

Danyelle Nilin Gonçalves, 15 de abril de 1976, Graduada, Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Ciências Sociais, da Pós-Graduação em Sociologia, Professora e Coordenadora Nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

**Thiago Ingrassia Pereira:** Nos fale um pouco de sua formação na área de Ciências Sociais e do interesse por pesquisar o ensino de Sociologia.

**Danyelle Nilin Gonçalves:** Bem, minha formação (graduação, mestrado, doutorado) é toda nas Ciências Sociais, na interface entre Sociologia e Política. Minha primeira experiência na docência superior foi justamente nos cursos de Licenciatura (Pedagogia) ainda no fim dos anos 1990 se estendendo até meados de 2000.

Quando finalmente fui trabalhar no curso de Ciências Sociais (ainda como professora substituta na Universidade Estadual do Ceará-UECE) fiquei responsável por algumas disciplinas da Licenciatura. O contato com as escolas e com os professores de Sociologia da rede estadual (já que o estado contava com a disciplina no ensino médio ainda antes da obrigatoriedade) me estimulou a entrar nesse mundo. Foi um caminho sem volta (risos).

Fui lecionar disciplinas em especializações para professores de Sociologia da rede básica e já na Universidade federal do Ceará-UFC como professora efetiva me envolvi no reforço à Licenciatura. Passei a coordenar o PIBID de Sociologia e fui me inserindo nas discussões sobre a Sociologia na escola, algo que foi reforçado com a participação na comissão de Ensino da SBS.

A partir daí pude ter mais contato com o campo e com as pesquisas desenvolvidas, além de ajudar a organizar alguns encontros nacionais de ensino de sociologia na educação básica (ENESEB), onde se reúnem basicamente todos os pesquisadores que investigam diferentes temas relacionados ao Ensino de Sociologia.

Coordenar nacionalmente o ProfSocio (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) também me ajudou a conhecer cada vez mais a realidade da disciplina nas escolas e os impactos que os últimos anos vêm trazendo para a forma como a disciplina é trabalhada e sobretudo sobre o trabalho dos professores, algo que me inquieta bastante. Minha inserção nesse campo me estimulou a pesquisar sobre o impacto do PIBID nas escolas, sobre a atuação do Escola Sem Partido para o trabalho dos docentes.

Como tenho interesses variados, pesquisei também os discursos e conflitos criados em torno da política de cotas e venho desenvolvendo uma pesquisa sobre os primeiros ingressantes das famílias a estarem nas universidades públicas. Alguns dessas pesquisas já foram publicadas e outras estão em processo.

**Thiago Ingrassia Pereira:** Quais os principais desafios que a Reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018) apresentam à disciplina de Sociologia?

**Danyelle Nilin Gonçalves:** Esses dois processos afetam profundamente a disciplina de Sociologia, num momento em que ela ainda estava lutando pelo seu lugar na escola, já que nem sempre esse lugar era estabelecido e fortalecido.

A reforma do ensino médio, a ser implementada em breve, afeta as ciências humanas em geral, inclusive. Um exemplo do que já podemos visualizar são os livros indicados para o PNLD. A ideia de interdisciplinaridade que esse processo traz, se não bem trabalhada (o que não é garantido que será) pode trazer muitas confusões para toda comunidade escolar a respeito das especificidades e peculiaridades das áreas de conhecimento. E isso pode se tornar muito ruim para toda uma geração de estudantes do país.

Por sua vez, com toda a articulação que já temos, há um ambiente mais propício para nos posicionarmos frente a isso. Creio que um desses espaços é na construção dos currículos estaduais, aproveitando as lacunas que existem nos percursos formativos. Como as realidades dos estados são bem distintas, a situação

da disciplina também é. Por exemplo, no Ceará havia em 2018, 190 escolas que desenvolviam a proposta do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS que contava com a participação de muitos professores da disciplina de Sociologia.

Ademais, há um processo de fortalecimentos de escolas de tempo integral e escolas profissionais, onde se percebe um espaço para a Sociologia que não existia anteriormente, sendo os docentes da área a assumir disciplinas como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo (apesar das críticas que se possa fazer). As escolas de Tempo Integral contam com um farto leque de disciplinas eletivas. O catálogo oferecido pela Seduc para o ano de 2021, por exemplo, conta com ao menos 8 disciplinas que podem ser ofertadas por professores de Sociologia. Claro que não é uma realidade em todos os estados, mas aponta possibilidades de atuação enquanto não reunimos forças para reverter os impactos negativos da reforma do Ensino Médio e da BNCC.

**Thiago Ingrassia Pereira:** Quais as contribuições e inovações que o ProfSocio apresentou ao campo do ensino de Sociologia?

**Danyelle Nilin Gonçalves:** O ProfSocio vem com uma proposta muito interessante para qualificar professores da educação básica que lecionam a disciplina de Sociologia, mas muitas vezes não tem a formação inicial na disciplina, realidade já fartamente discutida por vários autores do campo de Ensino da Sociologia. O mestrando no ProfSocio pode escolher modalidades de trabalho de conclusão de curso para além da já tradicional dissertação. Pode, portanto, desenvolver projetos de intervenção didática ou materiais didáticos ou instrucionais, todos validados empiricamente. Para todas essas modalidades, os trabalhos de conclusão de curso devem estar enquadrados nas linhas de pesquisa do ProfSocio.

Até dezembro de 2020 haviam sido defendidos 136 trabalhos de conclusão: 16,5% destes foram de propostas de intervenção didática, 6,1% propostas de material didático ou instrucional, tendo sido o restante de trabalhos na modalidade Dissertação.

Os temas de pesquisa que embasaram todos os trabalhos são bastante variados e reveladores das múltiplas experiências vivenciadas em sala de aula. Para se ter um exemplo mais preciso, os TCCS da linha de pesquisa Educação, escola e sociedade variaram em torno de experiências do ensino de Sociologia em escolas públicas e particulares, escolas integrais, inclusivas; sobre a trajetória e perfil de docentes; sobre a questão da evasão escolar e suas variáveis; sobre os discursos acerca do sucesso escolar.

O impacto da violência sobre a escola também foi objeto de estudo. As lutas por direitos e reconhecimento, as experiências de lutas como as do MST, dos grêmios estudantis, de quilombolas e de indígenas também foram avaliadas nesses trabalhos. Já os TCCS da linha de pesquisa Juventude e questões contemporâneas se debruçaram sobre algumas experiências juvenis, como a automutilação, a gestação e sobre a própria condição de aluno. Percepções sobre a violência, sobre o protagonismo juvenil, sobre questões raciais e de gênero, sobre as experiências de jovens trabalhadores e de jovens rurais também foram abordadas nos trabalhos. O uso das redes sociais, discussões sobre violência e intolerância religiosa, além de propostas pedagógicas para jovens privados de liberdade marcaram os trabalhos dessa linha de pesquisa.

Os TCCS da linha de pesquisa Práticas de ensino e conteúdos curriculares versaram sobre temáticas variadas. O livro didático teve bastante destaque, desde discussões sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como também os temas trabalhados nos livros, tais como Direitos Humanos, pessoas com deficiência, política, representações sobre os jovens. Muitos trabalhos se debruçaram sobre recursos pedagógicos: histórias ilustradas, música, jogos pedagógicos, jornais, produção cinematográfica, a pesquisa sociológica. As

metodologias ativas também foram objeto de estudo, assim como questões étnico-raciais, questões indígenas, de gênero e meio ambiente. As tecnologias digitais e o impacto para a sala de aula tanto para docentes como para alunos foram objetos de estudo de vários trabalhos. O uso dos conceitos sociológicos e questões referentes à avaliação também foram contemplados.

Como se vê pelos temas pesquisados, os trabalhos do ProfSocio ajudam a tornar mais rica e diversificada a área de Ensino de Sociologia, ajudando a consolidar o campo e a trazer para o chão da escola materiais a serem utilizados e replicados em diferentes realidades.

Esses trabalhos vem sendo apresentados nos congressos (ENESEB, Congresso da ABECS, da SBS e nos próprios seminários que a rede promove, dentre outros). Alguns deles já foram publicados em revistas, transformados em livros, capítulos de livros etc. E isso porque a segunda turma ainda está em processo de finalização e a terceira turma acabou de começar. Ainda veremos muitas importantes contribuições pela frente.

**Thiago Ingrassia Pereira:** Como tem percebido a organização profissional e científica em nossa área de atuação (papel de sindicatos e associações)?

**Danyelle Nilin Gonçalves:** Temos muito o que nos orgulhar nesse quesito. Há décadas pessoas vem se reunindo em prol de garantir, expandir e fortalecer o papel das Ciências Sociais no Ensino Médio. E foi muito graças a elas que todas as conquistas aconteceram e mesmo nos momentos de retrocesso que os danos sejam minimizados.

São grupos muito bem articulados, comprometidos com a educação pública, com a ciência, com os docentes e com a juventude brasileira. Esses grupos que a cada ano crescem mais numérica e politicamente vem dando uma importante contribuição, não somente para as conquistas, mas também para a reflexão e pesquisa das condições de trabalho dos docentes; da situação da disciplina em



diferentes realidades; das novas configurações impostas, tanto pelo direcionamento das políticas educacionais, como pela pandemia; dos impactos que a crise política que vem se arrastando há anos e as reformas educacionais têm sobre o ensino de Sociologia, dentre tantas outras questões.

Ademais, vem contribuindo para um sentimento de pertença muito grande de todos os que estão envolvidos com o ensino de Sociologia, na educação básica e na educação superior. Nossas organizações não se furtam a se posicionar sobre todos os desmandos vividos nos últimos anos e que afetam não somente a educação em si, mas a vida dos brasileiros em geral.

Temos ainda muitos desafios pela frente para reconstruir tudo o que foi destruído e reverter muitos processos, o que demonstra o tamanho do trabalho que teremos nos próximos anos. Somente com a articulação de mais pessoas, inclusive das que não estão diretamente envolvidas nas discussões sobre o ensino de Sociologia, iremos conseguir. E esse papel que as organizações fazem é fundamental, diria até que é imprescindível. Por isso, temos que parabenizar a Comissão de Ensino de Sociologia, da SBS e a ABECS pelo formidável trabalho que desempenham. Um bom exemplo disso é esse Caderno.

**Thiago Ingrassia Pereira:** Pensando em quem está cursando Licenciatura em Ciências Sociais, iniciando pesquisa na área ou lecionando na Educação Básica, o que poderia ser dito?

**Danyelle Nilin Gonçalves:** Gosto muito de estar presente no primeiro dia de aula dos ingressantes do curso de Ciências Sociais. Para os licenciandos, sempre digo que estão escolhendo uma profissão realmente desafiante, nem sempre reconhecida e prestigiada pelos governos e por parte da sociedade, mas ao mesmo tempo, uma profissão que consegue exercer impactos muitas vezes profundos na vida das pessoas.

Esses impactos muitas vezes não são facilmente vistos pelos professores até porque ocorrem às vezes anos depois que os jovens saem da escola. E esse é um grande dilema da nossa profissão: não necessariamente colhemos os frutos ou visualizamos as conquistas as quais ajudamos a consolidar. Por sua vez, saber que fazemos algo significativo é maravilhoso e nos anima a continuar. Sobre a pesquisa é o mesmo sentimento: descobrir algo novo, desnudar fenômenos, ajudar a elucidar questões torna o trabalho prazeroso e instigante.

Por isso, fico sempre animada quando um estudante se propõe a enveredar pelo mundo da pesquisa e/ou da docência. Como professora, me sinto orgulhosa.

*Entrevista realizada em: 24 jun. 2021.*

*Recebido em: 30 jun. 2021.*

*Aceito em: 01 jul. 2021.*

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

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Em defesa da sociologia na escola e da formação de professores: entrevista realizada com Danyelle Nilin Gonçalves. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.5, n. 1, p.138-145, 2021.