

EDITORIAL

Comissão Editorial

Cristiano das Neves Bodart (Editor Chefe)
Flávio Sarandy
Mauro Meirelles

Marcelo Pinheiro Cigales
Thiago Ingrassia Pereira
Roniel Sampaio da Silva

Conselho Científico

Lier Pires Ferreira
Eleanor Palhano
Adelia Migliovich Ribeiro
Lígia Wilhelms Eras
Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Luís Fernando S. Corrêa da Silva
Luiz Fernandes
Luiza Helena Pereira
Mario Bispo dos Santos
Nelson Tomazi
Ricardo Cesar Costa
Simone Meucci
Sonia Reyes
Tania Magno da Silva
Tatiana Bukowitz

Thais Joi,
Fátima Ivone Oliveira Ferreira
Fernando Brame
Geovânia Toscano
Verônica Filardo
Amaury Moraes
Amurabi Oliveira
Ana Laudelina
Bernardo Caprara
Bruno Durães
Daniel Gustavo Mocelin
Danyelle Nilin Gonçalves
Elisabeth da Fonseca Guimarães
Leandro Raizer

Pareceristas - volume 1, número 1 (2017)

Amurabi Oliveira
Andréia Orsato
Ariella Silva Araujo
Bernardo Caprara
Bruno Durães
César Sagrillo Figueiredo
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Gustavo Mocelin
Danyelle Nilin Gonçalves
Fabio Medina
Fernando Brame
Gessika Cecília Carvalho

Gustavo Cravo
Júlia Figueredo Benzaquen
Leandro Raizer
Lier Pires Ferreira
Luane Bento dos Santos
Luís Fernando dos S. Corrêa da Silva
Luis Paulo Cruz Borges
Marcelo Pinheiro Cigales
Mauro Meirelles
Nelson Dacio Tomazi
Radamés Mesquita Rogério

Renato Kendy Hidaka
Ricardo Cesar Costa
Roniel Sampaio da Silva
Sara Esther Dias Zarucki
Tabac
Tania Magno da Silva
Thais Joi
Thiago Ingrassia Pereira
Valci Melo
Verônica Fila

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

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

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

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

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

Site da CABECS: www.abecs.com.br/revista/

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil	01-10
<i>Cristiano das Neves Bodart, Thiago Igrassia Perreira</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juventude e Educação: problematizando a complexidade da escola no tempo presente	11-22
<i>Juliane Bertuzzi</i>	

Iniciação à sociologia no Ensino Superior: uma observação direta em sala de aula.....	23-34
<i>Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus</i>	

ARTIGOS

Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade.....	35-51
<i>Lucas Souza</i>	

Os desafios de uma disciplina escolar: práticas docentes no ensino de Sociologia.....	52-68
<i>Maria Cristina Stello Leite</i>	

Ensino de Sociologia e Formação Docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da Lei n°10.639/2003.....	69-79
<i>Ana Amélia de Paula Laborne, Simone Maria dos Santos</i>	

Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia.....	80-91
<i>Amurabi de Oliveira</i>	

Reflexões sobre mercado de trabalho para cientistas sociais e pressões por mudanças curriculares.....	92-108
<i>Fabio de Medina Gomes, Gustavo Cravo de Azevedo</i>	

Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.....	109-130
<i>Valci Melo</i>	

A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio.....	131-152
<i>Cristiano das Neves Bodart, Gleison Maia Lopes</i>	

Apontamentos sobre o ensino de Sociologia numa instituição federal de ensino técnico integrado: o caso do IF Sul.....	153-173
<i>Andréia Orsato, Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	

Um estudo etnográfico sobre o percurso escolar do aluno na Escola Normal Estadual Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello em Alagoa Grande - PB.....	174-186
<i>Helena Clarisse Marques Cruz</i>	

Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande do Sul.....	187-205
<i>Célia Elizabete Caregnato, Juliano Möller Rodrigues, Leandro Raizer</i>	

Ensino de Sociologia em Sobral/CE: entre os desafios, o reconhecimento curricular e as práticas de ensino.....	206-226
<i>Fabício de Sousa Sampaio</i>	

ENTREVISTA

Entrevista com Nelson Dácio Tomazi	227-238
<i>Thiago Ingrassia Pereira</i>	



Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS

*Cristiano das Neves Bodart
Thiago Ingrassia Pereira*

A recente reintrodução da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, sua presença intermitente e o histórico distanciamento dos cientistas sociais em relação à Educação são fatores que, em grande medida, explicam a tardia configuração do subcampo de pesquisa “Ensino de Sociologia”. Ainda que hoje tenhamos elementos indicativos de certa configuração de um subcampo, este não se encontra consolidado, assim como a própria presença da Sociologia no Ensino Médio¹.

Se, por um lado, há muitas “pedras” a serem postas nos fundamentos do subcampo de pesquisa, por outro, vem crescendo substancialmente o número de “operários” envolvidos na construção dos alicerces.

Estudos recentes vêm destacando elementos que atestam o crescente engajamento de pesquisadores, professores e alunos de programas de pós-graduação em estudos cuja temática é ensino de Sociologia. Se no ano de 2000 apenas um grupo registrado no CNPq havia se dedicado ao tema ensino de Sociologia, em 2013 esse número havia saltado para 22 grupos (NEUHOLD, 2015). Eras e Oliveira (2015), por sua vez, evidenciaram o crescente número de livros coletâneas nos últimos anos que tiveram por escopo o ensino de Sociologia. Bodart e Cigales (2017) destacaram, ao observar a presença da temática dos trabalhos de pós-graduação

¹ Estamos presenciando um contexto adverso com a chamada “Reforma do Ensino Médio” promovida pelo Governo de Michel Temer, que assume após polêmico processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Iniciada via Medida Provisória (MP 746/2016) e materializada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a atual “Lei da Reforma”, em relação à disciplina de Sociologia, em seu Art. 3º § 2º, prevê que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Percebe-se que a nova legislação apresenta retrocesso em relação à Lei nº 11.684/2008, que previa a obrigatoriedade da disciplina e não de “estudos e práticas”.

stricto sensu brasileiros, que houve uma recente ampliação do interesse pela temática ensino de Sociologia no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Essa mesma constatação havia sido, anos antes, feita por Handfas (2011) e Handfas e Maçaira (2014). Até 2006 nenhum periódico havia dado espaço para um dossiê sobre ensino de Sociologia, o que aconteceu apenas em 2007, por iniciativa das revistas Mediações e Cronos (BODART, SOUZA, 2017). Segundo esses mesmos autores, até o junho de 2017 havia sido lançado 24 dossiês sobre o ensino de Sociologia, envolvendo, em 10 anos, 19 revistas, 27 organizadores e 197 autores. Assim, nota-se uma recente abertura de espaços privilegiados para a divulgação do crescente número de pesquisas desenvolvidas no país.

Ainda que diversos dossiês tenham sido publicados nesses últimos 10 anos, a ABECS, buscando colaborar para a consolidação do subcampo de pesquisa em questão, lança o “Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais” (CABECS) a fim de que um espaço destinado exclusivamente a publicações de pesquisas sobre o ensino de Ciências Sociais fosse viabilizado no Brasil.

Assim, observamos um esforço no sentido de compreender a evolução do subcampo “Ensino de Sociologia”. Todas essas pesquisas são indicativos quantitativos da ampliação da presença da temática “Ensino de Sociologia” na academia brasileira.

O maior interesse pelo ensino de Sociologia como objeto de estudo relaciona-se a dois fatores correlatos: i) a presença da Sociologia no currículo do Ensino Médio e; ii) o recente e significativo incremento no número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil destacado por Oliveira (2014). Esses dois fatores, por sua vez, impactaram substancialmente na produção de livros didáticos de Sociologia.

Ainda que tenhamos um crescente volume de pesquisas em torno do ensino de Sociologia, muitas perguntas já formuladas ainda não encontraram respostas satisfatórias, assim como muitas indagações que virão a ser fundamentais à consolidação desse subcampo de pesquisa ainda não foram formuladas. Bodart e Souza (2017) observando os artigos publicados nos 24 dossiês sobre ensino de Sociologia, constataram que as três maiores preocupações presentes nos artigos são “a institucionalização da Sociologia escolar”, “a formação de professores de Sociologia” e a “forma como o ensino dessa disciplina vem sendo percebida por professores e alunos”. Nota-se que as preocupações estão diretamente ligadas a elementos importantes para o estabelecimento da presença da Sociologia no Ensino Básico, fato importante para a consolidação do subcampo de pesquisa. Por outro lado, são escassos nesses

dossiês os artigos que buscam discutir as condições de trabalho do professor de Sociologia e seu perfil.

Se por um lado, por décadas a quase ausência da Sociologia no currículo escolar teria sido fator importante para seu o ensino não fosse objeto privilegiado na Sociologia, as atuais incertezas parecem fomentar muitas pesquisas, algumas se manifestando militância em prol de sua permanência no currículo.

Ainda que, de certa forma, já configurado e em franca expansão, esse subcampo encontra-se em processo de consolidação, carecendo ainda, por exemplo, de ampliação de linhas de pesquisas em programas de pós-graduação de Ciências Sociais e Sociologia, ainda que muitos trabalhos já veem sendo desenvolvidos no interior de programas que não possui uma linha específica para o ensino de Sociologia. As dificuldades para isso são grandes, como bem destacou Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2016, p. 237).

Uma linha para ser sustentada em um programa, que depende da avaliação da CAPES, precisa ter número de docentes com produção qualificada suficiente para manter a nota de avaliação do programa. É uma competição difícil não só para o “ensino de sociologia”, mas para qualquer temática. As dificuldades de constituição do tema como objeto e linha de pesquisa nos programas de pós-graduação são mais complexas do que as explicações correntes que dizem que há “discriminação”, “preconceito”, etc. Sem dúvida que nas disputas no campo científico há hierarquia dos objetos e eles são classificados e reclassificados constantemente.

Assim, a ampliação de linhas de pesquisas depende do aumento do número de pesquisadores se dedicando ao tema, do volume e da qualidade das publicações. O cenário atual é animador. Segundo Silva (2016), no ano de 2013 o documento de avaliação da Sociologia da CAPES havia identificado 9 programas com menções, ementas e um com a linha de Ensino de Sociologia num total de 49 programas avaliados. “São programas com avaliação positiva de 7 a 4, apenas dois com nota 3. Note-se que isso não é pouco se pensarmos no tempo de obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio”, destacou Silva (2016, p. 237).

Além dos importantes espaços que o subcampo vem conquistando no interior da Associação Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), foi fundada, em 11 de maio de 2012, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). A nova entidade passa ocupar um lugar novo no cenário das associações científicas da área, pois tem como característica principal e compromisso fundante o ensino de Ciências Sociais, procurando atuar tanto na dimensão acadêmica, como escolar/pedagógica.

A ABECS é uma necessidade histórica de nossa área, pois nos faltava uma entidade que tivesse como foco a docência na área de Ciências Sociais em todos os níveis, articulando

professores(as), pesquisadores(as) e estudantes acerca de discussões curriculares, metodológicas, epistemológicas e políticas sobre ensino de nossas ciências matrizes. O contexto histórico está demandando agilidade, conectividade e posição política. Por isso, a ABECS foi pensada e hoje é uma realidade.

Voltada prioritariamente à defesa e qualificação da disciplina de Sociologia (representativa da área de Ciências Sociais) na Educação Básica, a ABECS também pretende promover discussões acerca da formação inicial e continuada de professores(as) de Sociologia, bem como ser um mecanismo de aproximação da Universidade com as Escolas. Além disso, a entidade se reconhece como um canal político e, por isso, se mobiliza em assuntos relativos a concursos públicos, promove diálogo com prefeituras e governos estaduais, bem como com Conselhos de Educação. A entidade esteve envolvida com o atual processo de “Reforma do Ensino Médio” buscando pressionar o Governo Federal e o Congresso Nacional contra o retrocesso de exclusão curricular da disciplina de Sociologia.

Mobilizando diversos atores sociais, a ABECS promoveu abaixo-assinados, se manifestou por meio de manifestos e cartas abertas com ampla divulgação, dialogou com diversas entidades científicas da área de Ciências Sociais e Filosofia, bem como com parlamentares de diversos estados da federação.

Agregar pessoas em torno do tema “ensino de Sociologia” é marca da entidade desde sua fundação, em 2012. A ABECS promoveu dois Congressos de âmbito nacional (2013 e 2016), um Seminário temático (2014) e se articulou em canais de comunicação *on line* (*Site* e *Facebook*). Entre seus membros fundadores, estão autores de livros didáticos de Sociologia selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sindicalistas, pesquisadores(as), professores(as) de escola e universitários, bem como graduandos(as), mestrandos(as) e doutorandos(as) em Programas de Pós-Graduação, tanto na área de Ciências Sociais como na área de Educação.

Assim, uma das finalidades da ABECS é promover o diálogo entre as Ciências Sociais, (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), a Educação e áreas afins, com vistas ao desenvolvimento do ensino das Ciências Sociais, estimulando os seus membros a participarem e contribuírem em diferentes fóruns, associações científicas e demais eventos que tratem de assuntos relativos ao ensino da Ciências Sociais/Sociologia.

Tendo como uma de suas metas iniciais a construção de uma Revista Científica com uma clara linha editorial voltada ao ensino de Ciências Sociais, a partir da discussão realizada em seu primeiro Congresso Nacional (UFS, Aracaju, Sergipe, 2013), encaminharam-se os

seguintes temas para o periódico: a) história do ensino de ciências sociais e de seus cursos, b) a prática de ensino de ciências sociais e a formação de professores, c) as ciências sociais no ambiente escolar, legislação, conteúdos e currículos de ciências sociais, d) recursos e materiais didáticos no ensino de ciências sociais (inovações metodológicas) e e) estudos comparados e experiências internacionais de ensino de Ciências Sociais.

Dessa forma, a ABECS ao lançar o periódico **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)** soma-se aos esforços já existentes, corroborando para a visibilidade das pesquisas desenvolvidas cujo escopo é o ensino de Ciências Sociais, em particular o ensino de Sociologia escolar.

Na presente edição, a CABECS traz, além desta apresentação, dois (02) relatos de experiência docente, onze (11) artigos e uma entrevista. As contribuições ao subcampo “ensino de Sociologia” são ricas. *Juliane Bertuzzi* apresenta por meio de **RELATO DE EXPERIÊNCIA**, intitulado “*Juventude e educação: problematizando a complexidade da escola no tempo presente*”, uma discussão em torno do conceito de juventude e de que modo ele contribui para pensar o processo educacional atual nas escolas públicas, destacando que o processo educacional marcado pela ausência de ferramentas novas de aprendizagem não é capaz de conquistar os alunos ávidos pelas novidades de um mundo em transformação. Pensar e problematizar as ferramentas utilizadas nas aulas de Sociologia é necessário e urgente, isso por conta da falta de tradição na realização de transposição didática de conteúdos de Sociologia, fato explicado, em grande medida, pela intermitência da disciplina no Ensino Básico.

No segundo relato, intitulado “*Iniciação à sociologia no ensino superior: uma observação direta em sala de aula*”, *Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus* demonstra o quase desconhecimento da Sociologia por parte de ingressantes dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática, o que dificulta o ensino da disciplina em níveis de maior aprofundamento. Relatos como esse aponta elementos colaborativos para a defesa da presença da Sociologia no Ensino Médio; pois: i) a qualidade do ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Superior depende de conhecimentos básicos de Sociologia, o que deve ser adquirido durante o Ensino Médio; ii) como demonstrou a autora, a falta de contato com a Sociologia no Ensino Médio abre espaço para resistências à disciplina no Ensino Superior e; iii) se a disciplina não for vivenciada por alunos do Ensino Médio, o interesse pelo curso de Ciências Sociais será reduzido.

Outra colaboração presente na primeira edição, na seção **ARTIGOS**, é de *Lucas Souza*. O artigo é intitulado “*Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade*”.

O autor, por meio de uma revisão de literatura, evidencia três dilemas fundamentais para o ensino da disciplina no Brasil: a formação docente, construção de um currículo básico e metodologias próprias de ensino. É importante, ao destacar a necessidade de um currículo básico de Sociologia, hoje em produção, termos consciência que o mesmo deve ser composto por indicações que possibilite ao professor abordar questões clássicas, contemporâneas, gerais e dar margem para discutir fenômenos locais e regionais. Sob essa perspectiva, o currículo comum deve ser compreendido como um norteador na prática docente que venha a possibilitar uma aproximação do aluno em relação aos princípios epistemológicos (estranhamento e desnaturalização) e metodológicos (temas, teorias, conceitos) próprios da Sociologia (MORAES; GUIMARÃES, 2010), desenvolvendo habilidades e competências úteis à compreensão da realidade que o cerca, seja ela na escala local, regional, nacional ou global. Quanto a formação docente, temos presenciado uma ampliação no número de licenciados, como destacou Oliveira (2013), contudo o percentual de professores devidamente licenciados lecionando Sociologia é o menor dentre todas as disciplinas do Ensino Médio (BODART; SILVA, 2017). Nos resta avaliar a qualidade do processo formativo dos cursos de Ciências Sociais e ampliar as discussões em torno desse processo. Quanto a produção de metodologias próprias ao ensino de Sociologia, destacamos que a consolidação do subcampo e o reconhecimento da comunidade acadêmica são fundamentais para sua ampliação (MORAES, 2003). A reintrodução da disciplina como componente curricular obrigatório em 2008 e a inclusão da Sociologia no Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), a partir de 2012, tem sido importante para produção de recursos didáticos específico à disciplina. No caso do Manual do Professor que acompanha o livro didático,

[...] longe de se configurar como um mero apêndice contendo as respostas das atividades, possui nesses livros didáticos propostas de atividades, orientações para os docentes e outras ferramentas que visam incrementar as aulas para o Ensino Médio; podemos afirmar que de certo modo os livros didáticos se propõem a oferecer alguma formação complementar para os professores de Sociologia, agindo como um elo que conecta o conhecimento acadêmico ao conhecimento escolar (OLIVEIRA; CIGALES, 2015, p. 288).

O segundo artigo, intitulado “*Os desafios de uma disciplina escolar: práticas docentes no ensino de Sociologia*”, é de *Maria Cristina Stello Leite*. Nele a autora busca apresentar algumas considerações sobre sua pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2011 e 2014 em São Paulo. O artigo propõe uma reflexão tanto sobre o contexto específico da rede pública paulista quanto sobre a constituição própria da disciplina de Sociologia escolar. Por meio desse artigo observamos que na experiência estudada, em forma de estudo de caso, em São Paulo, as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) exercem um papel norteador importante na prática de ensino de Sociologia.

O terceiro artigo é de autoria de *Ana Amélia de Paula Laborne e Simone Maria dos Santos*, sendo intitulado **“Ensino de Sociologia e Formação Docente: a contribuição da Sociologia para a implementação da Lei n º10.639/2003”**. As autoras analisam as potencialidades da Sociologia para a formação inicial de professores, em uma perspectiva introdutória, para uma educação voltada às relações étnico-raciais, buscando destacar de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos da Sociologia podem ser colaborativo na formação de professores capazes de problematizar o tema das relações raciais na sociedade brasileira a partir de sua historicidade.

Ainda nesta edição, temos as contribuições de *Amurabi de Oliveira* por meio do artigo **“Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia”**, no qual busca realizar um balanço do Grupo de Trabalho (GT) “ensinar e aprender Antropologia” presente nas duas últimas reuniões bianuais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). O autor argumenta que a identificação de uma predominância de trabalhos dedicados ao ensino de Antropologia no Ensino Superior e uma escassez de artigos que tenham se debruçado sobre o ensino Médio é reflexo da própria história de institucionalização desta ciência no Brasil, sendo o curso de Antropologia primeiramente materializado no ensino de pós-graduação e recentemente, a partir dos anos 2000, na graduação. Oliveira destaca que as discussões em torno da Antropologia no Ensino Médio, embora ainda escassas, não se resumem a sua presença no interior da Sociologia, mas também nas aulas de História, Cultura Afro-brasileiras e indígenas.

Fabio de Medina Gomes e Gustavo Cravo de Azevedo, por meio do artigo **“Reflexões sobre mercado de trabalho para cientistas sociais e pressões por mudanças curriculares”** buscam problematizar o currículo dos cursos superiores de Ciências Sociais e as questões que envolve o egresso dos formados no mercado de trabalho. Como os próprios autores destacam, há uma escassez considerável quando se trata de pensar a empregabilidade dos egressos dos cursos de Ciências Sociais, o que tornar, por si só, o artigo relevante.

Outro artigo presente nesta edição é de *Valci Melo*, o qual está sob o título **“Os Livros Didáticos de Sociologia e os Sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica”**. Nele Melo busca investigar os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia nos livros didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Destaca o autor que os livros analisados compreendem a Sociologia como ferramenta indispensável ao desenvolvimento da competência de desnaturalizar, na capacidade de

relacionar fenômenos em nível micro e macro, no que ficou conhecido como “imaginação sociológica”.

Cristiano das Neves Bodart e Gleison Maia Lopes, por meio do artigo “***A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio***”, realizam um estudo investigativo em torno da presença de temas típicos das Ciências Sociais no interior da disciplina de Sociologia do Ensino Médio. Destacam que os documentos oficiais exercem forte influência no aparecimento do tema “cidadania” nas propostas curriculares estaduais, demonstrando quais os conteúdos mais presentes e em quais séries há uma maior ou menor presença da Ciência Política. Esse estudo corrobora para a aferição de que a disciplina de Sociologia é um *locus* privilegiado da Ciência Política em se tratando de Ensino Médio.

O artigo intitulado “***Apontamentos sobre o ensino de Sociologia numa instituição federal de ensino técnico integrado: o caso do IFSul***” é de autoria de *Andréia Orsato e Márcia Ondina Vieira Ferreira*. Nele as autoras buscam compreender como a disciplina de Sociologia é desenvolvida nos diferentes cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Segundo as autoras por falta de um currículo nacional comum com indicações mais específicas e a falta de planejamento integrado entre os professores dos diversos cursos, os temas abordados acabam não sendo padronizados. Se por um lado a inexistência de indicações de conteúdos nacionalmente estabelecidos possibilita o professor trabalhar questões mais próximas a realidade de seus alunos, por outro pode ser um problema para a mobilidade de alunos entre os cursos ofertados na mesma instituição de ensino. Quanto ao problema de falta de planejamento unificado entre os professores de Sociologia, não parece ser uma dificuldade limitada a docentes dessa disciplina; por ter carga horária reduzida, o número de professores por instituição acaba sendo bem menor do que de outras disciplinas com carga horária maior, como Português e Matemática, fazendo com que a disparidade de temas entre os planos de disciplina em uma mesma instituição seja menor.

Outro artigo publicado na presente edição é de *Helena Clarisse Marques Cruz*, cujo título é “***Um estudo etnográfico sobre o percurso escolar do aluno na Escola Normal Estadual Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello em Alagoa Grande – PB***”. A autora busca mostra a relação existente entre os objetivos esperados pelos alunos que, após concluírem o Ensino Médio ou concluintes deste, retomam os estudos em busca de uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho. Ao cabo, a autora acaba também refletindo sobre a prática de pesquisa do docente, destacando ser contribuinte para a sua construção da autonomia e do desenvolvimento profissional.

A edição ainda traz o artigo intitulado **“Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul”**, de autoria de *Célia Elizabete Caregnato, Juliano Möller Rodrigues e Leandro Raizer*. Nesse artigo os autores buscam abordar a situação do Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul, se debruçando sobre a investigação de quem são os profissionais envolvidos com a disciplina, quais são as suas formações e as suas condições de trabalho. Dentre os apontamentos dos autores está a necessidade de investimentos na formação do professor de Sociologia, incentivo para a qualificação e para a atuação na docência. Assim como Bodart e Silva (2017) evidenciaram o grande déficit de professores licenciados em Ciências Sociais no Brasil e diversos outros problemas relacionados a atuação docente, os autores desse artigo demonstram que a realidade do Rio Grande do Sul, infelizmente, não fosse à “regra”.

O último artigo da presente edição é de *Fabrizio de Sousa Sampaio*, o qual é intitulado **“Ensino de Sociologia em Sobral/CE: entre os desafios, o reconhecimento curricular e as práticas de ensino”**. O autor buscando refletir sobre a Sociologia no ensino médio sobralense destaca a desvalorização da disciplina de Sociologia por outros docentes, gestores e alunos, como também evidenciaram Bodart e Silva (2017) ao realizar uma análise em nível nacional. Os autores, ainda, discutem os possíveis impactos da reforma de Ensino Médio (2017) sobre a valorização de uma disciplina que não atende aos interesses tecnicistas e utilitaristas.

Finalizando a edição, o leitor encontrará uma **ENTREVISTA realizada por Thiago Ingrassia Pereira a Nelson Dácio Tomazi**. O entrevistado não poderia ser mais simbólico nesse momento de lançamento do Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Tomazi é, sem dúvida, um dos maiores contribuidores para o desenvolvimento da Sociologia no Ensino Médio e nessa entrevista expõe parte do caminho percorrido por ele e por muitos outros, assim como indica alguns passos que ainda precisam ser dados. Sabemos que o caminho se constrói caminhando e esta revista é mais um passo dado pela AB ECS para o fortalecimento do subcampo de pesquisa “ensino de Sociologia”, bem como da sua prática de ensino.

Referências

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio da. Um “Raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*. v. 2, n. 22, 2016. Disponível em: < <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/591/412>> Acesso em: 10 de jun. 2017.

_____; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós- Graduação. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>>. Acesso: 10 jun. 2017.

_____; SOUZA, Ewerton Diego de. Quando o ensino de Sociologia se torna tema de dossiês de periódicos acadêmicos. Anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), 2017. Disponível em: <<http://www.adaltech.com.br/anais/eneseb/>> Acesso em: Jul. de 2017.

ERAS, Lígia Wihlelms; OLIVEIRA, Ricardo Costa de. Uma sociologia dos livros coletâneas sobre o ensino de Sociologia na educação Básica (2008-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015. pp. 81-101.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*. São Paulo no 74, p. 43-59. 2012.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-legere*, n.9, 2011.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MOARES, Amaury Cesar. Sociologia. Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. V.15 n.1 São Paulo abr. 2003.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (org.). *Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015. pp. 103-123.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.05/5047> Acessado em: Julho de 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v.3, n.2, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/23425>> Acessado em: 10 abr. de 2017.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino de Sociologia na pesquisa acadêmica. Entrevista realizada por Cristiano das Bodart. *Revista Café com Sociologia*. v.5, n.2, 2016. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/684/275>> Acessado em: Julho de 2017.



Juventude e educação: problematizando a complexidade da escola no tempo presente

Juliane Bertuzzi¹

Resumo

O presente trabalho discute o conceito de juventude e de que modo o mesmo contribui para pensarmos o processo educacional atual nas escolas públicas. Em termos metodológicos, buscamos o aporte da teoria sociológica para a problematização da instituição escolar do tempo presente. Neste sentido, o aporte teórico de autores como Durkheim, Mannheim, Freire e outros foi utilizado com o objetivo de identificar a relação entre juventude e escola na contemporaneidade. Inicialmente, destacamos que a juventude não possui um termo ou um conceito sociológico único que a explique ou determine. Ela, assim como suas identidades que são mutáveis, transforma-se através do tempo e do espaço. Portanto, a educação em um processo fixo, em que não acompanha as mudanças rápidas do mundo, acaba por não contemplar as expectativas destes novos estudantes. A realização desse relato de experiência possibilitou identificar o processo de socialização e a representatividade dos círculos sociais na vida dos jovens estudantes, sobretudo no que concerne aos vínculos estabelecidos no ambiente da escola. Em termos gerais, chegamos à conclusão de que o processo educacional que não usa “o novo” como ferramenta de aprendizado não é capaz de conquistar um aluno afoito pela novidade em um mundo em transformação.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Socialização. Escola Pública.

Youth and education: problematizing the complexity of the school in the present time

Abstract

This paper discusses the concept of youth and how it contributes to the current educational process in public schools. In methodological terms, we seek the contribution of sociological theory to the problematization of the school institution of the present time. In this sense, the theoretical contribution of authors such as Durkheim, Mannheim, Freire and others was used in order to identify the relation between youth and school in contemporary times. Initially, we emphasize that youth does not have a single sociological term or concept to explain or determine it. It, like its identities that are changeable, transforms itself through time and space. Therefore, education in a fixed process, in which it does not follow the rapid changes of the world, ends up not meeting the expectations of these new students. The realization of this experience report made it possible to identify the process of socialization and the representativeness of social circles in the lives of young students, especially regarding the ties

¹ Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim.

established in the school environment. In general terms, we come to the conclusion that the educational process that does not use "the new" as a learning tool is not capable of winning over a pupil who is keen on novelty in a changing world.

Keywords: Youth. Education. Socialization. Public School.

A primeira questão a ser pensada refere-se a reciprocidade entre juventude e sociedade. O que uma pode esperar da outra ou contribuir. A mobilização política e social de uma juventude advém da sociedade a qual pertence e da preparação e estrutura social e sociológica dessa sociedade. O próprio Estado pode fazer uso dessa juventude como meio de mobilidade e mudança. Uma juventude organizada em prol de um objetivo pode reconstruir ou reestruturar algumas regras da sociedade a qual pertencem.

Segundo a obra “O problema da juventude na Sociedade moderna” de Karl Mannheim (1968), as sociedades consideradas estáticas, onde as mudanças são lentas e o tradicionalismo comanda a marcha, são sociedades onde se valoriza mais a experiência dos velhos do que a vitalidade e força de mudança da juventude. Nessas sociedades, a educação é mais uma tradição passada de geração em geração, com os mesmos valores, em um processo de repetição. Já as sociedades ditas dinâmicas, são as que apostam na vitalidade da juventude para uma mudança e um desenvolvimento social. Nessas sociedades, a experiência dos velhos pode ser levada em consideração, porém não serão estes a ditar o modo de vida dos mais jovens. Esta mocidade viverá a própria vida e terá suas próprias experiências. Porém será necessária que essas experiências, sentimentos e ações tomem um rumo simétrico, em torno de um objetivo comum para que haja alguma mutação social. Caso contrário, serão apenas membros dispersos, “adolescentes revoltos sem causa”. É preciso integrar essa juventude de modo produtivo dentro da sociedade.

Quando falamos sobre educação, já buscamos em Durkheim (1978) o argumento teórico sobre fato social, que explica a educação como tal, do modo em que exerce sua externalidade, estando ela aquém dos sujeitos. Sua coercibilidade, sendo imposta aos sujeitos. E sua generalidade, se estendendo a todos os sujeitos. Tentaremos discutir essas características e seu encaixe no processo educacional.

Primeiramente nessa concepção, os adultos são os que detêm o conhecimento, já os jovens e as crianças tudo tem a aprender, pois nada sabem, levando a ideia de tábua rasa. Sendo assim, é através da educação que o “ser individual” transforma-se em “ser social”, nas palavras de Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela esta destinada em particular (DURKHEIM, 1978, 41).

É de senso comum que a educação é adquirida na escola. Mas é de cunho científico que aprendemos e apontamos que o processo educacional se dá desde o primeiro momento de vida dos sujeitos. O sujeito nasce e do mundo e das coisas nada sabe. As pessoas que fazem parte de seu ciclo familiar, ou os responsáveis pelo seu bem estar e sobrevivência são seus primeiros contatos de mundo externo, ou seja, são os mediadores dos símbolos que regem determinada sociedade. Através destes, a criança aprende suas primeiras palavras e desvenda objetos e formas estranhas. Cientificamente, concordamos então que a educação começa dentro do círculo familiar, onde a instituição família se apresenta como a primeira e principal responsável pelo processo de socialização dos sujeitos.

A escola entra como a segunda principal instituição nesse processo de socialização, ela será a responsável por internalizar nos sujeitos os signos da sociedade ao qual pertencem, de modo a manter um sistema pré existente. Essa manutenção se dará através dos regramentos e ensinamentos passados em sala de aula, que deve se manter como o padrão, o normal e o aceitável. A manutenção desta normalidade representa um poder sobre esses indivíduos, onde as suas particularidades serão doutrinadas em prol de uma nacionalização, as características mais pessoais serão moldadas para que assumam formas aceitáveis socialmente.

Max Weber (1984) nos trouxe grandes contribuições apontando a educação como o elemento essencial na formação intelectual dos indivíduos, sendo um importante instrumento na “seleção social” por proporcionar sucesso ao indivíduo. “A Educação é, segundo Weber, o instrumento que propicia ao homem a preparação necessária para o exercício de atividades funcionais adequadas as exigência das mudanças ocasionadas pela racionalização que o homem irá se deparar socialmente” (SILVA; WEBER apud. AMORIM, 2012, p.4). Para ele a educação é o instrumento necessário para um processo amplo de socialização.

O autor expressa a sua desilusão com o capitalismo ao dizer que o mesmo reduzia tudo, inclusive à educação, à busca por riqueza material e ascensão social. “Com seu olhar crítico, aponta para o fato de que se ganha em especialização e produtividade, mas perde-se o conteúdo ético e valorativo da educação” (WEBER, apud. SELL, 2002, p. 214). Procura entender a educação como comportamento social a classificando em três tipos ideais: A educação carismática, que se manifesta através do “dom”, de cunho íntimo; A educação especializada, difundida por todos com o objetivo de treinamento técnico/burocrático e a educação

humanística, focada para a elite, com o objetivo de desenvolver a arte e a cultura.

E dos ensinamentos de Karl Marx (1984), chamamos a discussão também Gramsci, abordando o artigo de Amarildo Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2008), “A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci”. Marx não teve como uma análise central o tema “educação”, a sua preocupação era a compreensão diante das dicotomias da sociedade capitalista. A educação acaba por se revelar de modo indireto ou subjetivo quanto as preocupações com o desenvolvimento e construção das potencialidades do homem, sejam elas físicas, sejam elas espirituais, como referencia Ferreira e Bittar (2008, P. 638), ao mencionar “*O Capital*”:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (MARX, 1984 apud FERREIRA E BITTAR, 2008, p. 638).

O que nos remete a pensar a educação como uma reprodução de ideais burgueses, no sentido de quê, a escola pública aparece como instituição formadora de uma mão de obra, que objetiva “qualificar”, através de uma escola pública, que viabiliza o ideal burguês, ou seja, ao proletariado basta o aprendizado das quatro operações básicas e o mínimo. Quanto ao desenvolvimento intelectual, ao pensar por si, ou pensar diferente, não é papel da escola formar cidadãos críticos, ao contrário, ela entra com o papel importante de manutenção da ordem social do sistema capitalista.

Já em meados do século XX, Gramsci (2000) vem contestar essa escola formadora de uma mão de obra, no sentido básico ou braçal apontando a escola como uma instituição responsável pela humanização dos indivíduos, que se refere:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI 2000, apud FERREIRA E BITTAR, 2008, p. 638).

Gramsci (2000) requisitava uma escola que fosse formadora no sentido de qualificar a mão de obra, não apenas nos aspectos físicos, mas de desenvolver esses sujeitos intelectualmente. Essa proposta vai ao encontro dos ideais marxistas, quanto à consciência de classe, que poderia ser adquirida a partir do momento em que os sujeitos fossem capazes de

questionar o sistema posto. Para tanto, esse questionamento não viria com uma formação de avistasse unicamente uma reprodução de conhecimentos pré estabelecidos para manter a sociedade estática em sua dicotomia burguesia/proletariado. A educação tanto para Marx (1984) como para Gramsci (2000) seria a forma eficaz de uma tomada de desenvolvimento.

Mas como se dá o processo educativo no ambiente escolar? Independente das diferentes visões ou teorias sobre o verdadeiro objetivo ou papel da escola dentro de nossa sociedade, se faz necessário uma análise sobre os diversos aspectos que norteiam as atividades de um processo educacional dentro da instituição escolar.

Quando pensamos em um processo educacional automaticamente o que vêm em nossa mente são os procedimentos escolares que fazem parte integrante deste processo. Algumas questões são levantadas quando pensamos no modo que se desenvolve ou como desenvolver um processo educativo, que contemple todas essas constantes mudanças da contemporaneidade, visto que a sociedade esta em constante mutação tecnológica, onde a influencia desta tecnologia abarca em mudanças nas relações sociais.

Quando falamos de escola, a primeira questão levantada se refere à didática, especificamente a relação entre teoria e práxis. Percebe-se o quanto se torna complicado unir esses dois extremos, que não coexistem sozinhos, dentro de uma sala de aula, já que na maioria das vezes as propostas pedagógicas que são apresentadas aos professores, se encontram fora da realidade escolar, tanto materialmente como humanamente. E quando se fala sobre o humano, levamos em conta que todos os atos e fatos levam os atores de uma sociedade a uma relação social. Não precisamente em relacionar-se entre si, com o contato pessoal ou não. Mas na criação de uma consciência de que tudo que se pratica no dia a dia, tem por base a ação de outros homens.

O simples fato de tomar café pela manhã ou saborear um refeição, mesmo que isso seja um ato solitário, nos leva a ter uma consciência, de que um conjunto expressivo de ações humanas resultou, no ato de se estar saboreando uma refeição ou suprimindo uma necessidade física, elementar de alimentar nosso corpo para que este permaneça são. Essa tomada de consciência, através de exemplos cotidianos, torna-se a expressão teórica da realidade.

Lidando com essa realidade humana, em sala de aula, o que encontramos é uma diversidade de realidades. Modos de pensar distintos um dos outros, vidas sociais diversas, diferenças culturais. Então como fazer para superar a dificuldade de encaixar a prática à teoria? O professor poderia simplesmente passar a receita teórica aprendida e decorada e pedir para que todos aceitem o que foi dito, porque o que foi dito é o que será avaliado. Mas qual seria a contribuição disso? O que teria de acréscimo a esses atores sociais, que chamamos de alunos,

decorar frase de livros?

O papel do professor deve ir além do que fingir que há uma “receita” para tudo. Deve ser de instigar seus ouvintes, de fazê-los pensar aquela teoria tão clássica através de suas realidades sociais. Fazê-los questionar sobre o que é dito. De onde veio? Como surgiu? Porque surgiu? Quem foi que escreveu isso? Ou seja, a Teoria como forma de compreender o todo.

Conforme Lígia Klein (1996), o indivíduo é um ser pensante, ativo, discordante, um ser que nem sempre concorda ou acata as propostas do professor. Por isso o material pedagógico – a receita passo a passo nem sempre se encaixa em todas as instituições de ensino para auxiliar o professor.

A dificuldade maior dessa compreensão do homem esta no fato de que não há verdades absolutas, assim as teorias também não serão e não são verdades incontestáveis. A realidade se movimenta, e com ela as teorias se transformam. O que se explicava como verdade antes, hoje pode estar sendo questionada a ponto de não ter mais tal veracidade. A tecnologia e as ciências evoluem, e o que antes era benéfico para o corpo humano, agora pode causar doenças. Isso serve também às teorias de aprendizado. Elas geralmente são pensadas no momento presente e não levam em conta as mudanças constantes que surgirão, sendo assim não se prevê um processo educativo para um longo prazo, porque em pouco tempo ele acaba por se tornar obsoleto.

Para que uma concepção pedagógica dê certo, devemos levar em conta a concepção humana como elemento fundamental do processo. Toda a historicidade e transformação do homem dentro do tempo e do espaço. O homem é o resultado do próprio homem e toda a realidade seja ela física (com a intervenção humana) ou social é resultado das ações desses homens. Tudo que usamos ou fazemos, não é algo individual, existem pessoas envolvidas por trás de cada ação cotidiana nossa.

E então o que nos torna diferentes? Nossas relações humanas nos apresentam ao longo de nossas vidas, experiências as quais nos identificamos mais, uma música, uma cor, um tipo de leitura, nossas afinidades vão se construindo conforme nossas interações e relações sociais. Construimo-nos como indivíduos dentro de uma determinada sociedade, pela qual adquirimos traços culturais específicos da mesma. Esses traços podem ser adquiridos de modo voluntário, através da vivência ou ensinada e moldada por um sistema de ensino.

O professor é o interprete de uma sociedade, ele deve se apropriar dos conceitos e o conjunto que rege as relações sociais desse determinado grupo e exercitá-lo junto de seus alunos. Deve, portanto, repassar e ensinar os padrões pré estabelecidos pelo sistema ao qual pertence. A educação nesse sentido é uma apropriação de características comuns entre os entes

de uma mesma sociedade, tendo o professor a função social de expandir, exercitar e familiarizar o indivíduo nesse molde.

É necessário ver nessa relação professor-aluno um aprendizado mútuo. É dever do educador instigar seu aprendiz a questionar os fatos, até que o mesmo passe a pensar sozinho, e nesse processo, há uma relação de aprendizado tanto do aluno quanto do professor. O aprendizado não pode ser uma mera reprodução, deve ser uma construção com base na própria realidade. Ensinar a aceitar tal realidade tira as possibilidades de superação dos indivíduos. O que se espera é o estímulo de mostrar que o educando pode mais do que a sua realidade presente lhe mostra.

E quanto a tão popular educação inclusiva? Seria justo que estivesse ao alcance dessa parcela humana, apenas uma educação moldada ao que eles podem fazer? Ou esta inclusão deveria ir além do que estes acreditam ser capazes. O processo educacional tem a função de buscar métodos de superação das dificuldades desses sujeitos estigmatizados. Para tanto é necessário a interação entre professor e aluno, para que juntos descubram formas de aprendizado. É preciso um esforço maior por parte do professor, para que este supere as formas básicas de ensino, e aprenda a se relacionar com este aluno e suas deficiências, e crie novas formas de passar o conhecimento da forma não usual, ou seja, da forma qual não está adaptado, para tanto é necessário uma estrutura mínima para que esse processo possa se desenvolver.

O aprendizado provém das experiências vivenciadas junto aos semelhantes, isso ocorre dentro e fora da escola. Porém nem todos os conhecimentos se adquirem fora da escola, e o professor é o mediador para transmitir saberes para a pessoa, numa também chamada relação social. O método de ensino depende do conteúdo a ser inserido ao aprendiz. Em que o objetivo final que se busca no ponto de partida, quando o professor está embasado em teorias fidedignas para repassar aos seus alunos (KLEIN, 1993).

Paulo Freire (1996) aborda a docência como inexistente sem a discência. relata a importância e a necessidade de se colocar em prática a teoria. O ensinar não se limita a repassar conhecimento, é um campo amplo de aprendizagem professor/aluno, uma construção de múltiplos conhecimentos e vivências.

O aprendizado é mútuo entre aluno e professor. O autor chama de educador democrático aquele que tem a tarefa de ampliar a capacidade de criticidade de seus educandos, para que a aprendizagem se torne uma transformação contínua. Em contraponto, o educador memorizador é apenas um repetidor do que lê e memoriza. Não tem a capacidade crítica de produzir relações entre a teoria lida e o meio qual vive ou vivem seus educandos. Acaba por ter verdades incontestáveis, tentando transmiti- lá como o “pensar certo”. Entretanto, “pensar certo” não é

aceitar tudo que se lê e sim ter a capacidade de questionar o que se lê, de se transmitir tais questionamentos aos educandos e com eles produzir novas possibilidades e novos conhecimentos.

Ensinar é a busca contínua, é a pesquisa que nunca se encerra. Mas é também respeitar as particularidades e os saberes individuais de seus educandos, é buscar reunir a discussão teórica com as experiências sociais desses indivíduos. O senso comum gera uma curiosidade natural e ingênua que deve ser trabalhada e estimulada para que se transforme em criticidade.

Ensinar é buscar a acolhida do novo, deixar todos os pré conceitos e ou estigmas da sociedade, herança de um passado, em todas as questões, sejam elas de cor, etnia, gênero, religião. É pôr em prática o ideal de igualdade de uma sociedade democrática. É ensinar a pensar certo, este, como descreve Freire (1996) é o pensar diante das situações, é tomar consciência da alienação, é se despir de pensamentos prontos e engessados. Mas além, é agir conforme este pensar. Onde o pensamento e a ação sejam coerentes entre si.

Esta postura de “pensar certo” deve fazer parte do ser do educador. É preciso que o educador transmita esse seu pensar certo aos seus educandos não como um conceito teórico, mas como uma forma de compreender o mundo, lhe servindo como exemplo, levando em consideração a identidade cultural do aluno e a importância deste de se relevar em sua individualidade, tendo como preceito básico que ele é um ser social munido de historicidade, sendo que não há uma homogeneidade desses “eus” dentro de uma sala de aula.

O ensinar é instigar a mente para que essa produza conhecimento diante dos elementos apresentados. Com a consciência que somos seres inacabados e que nossas experiências e relações sociais nos moldam de acordo com as características da sociedade qual estamos inseridos. O professor deve respeitar toda a curiosidade do aluno e ir além, deve fazer com que ela se estenda. Em relação ao respeito, o professor deve ter o bom senso para ser rígido na questão da conduta de seus alunos, sem ultrapassar os limites éticos e sem transgredir a dignidade humana dos mesmos.

O ensinar exige uma compreensão da realidade além do conhecimento específico. Exige mostrar a possibilidade de mudança dessa realidade acendendo a esperança por uma sociedade e um sistema melhor.

E ao pensar sobre disciplina, Freire (1996) fala sobre uma autoridade democrática, onde o docente respeite a liberdade de seus alunos, característica que torna a sua autoridade legítima. Esta implica também na responsabilidade do educador de uma formação contínua, já que a falta de competência torna ilegítima qualquer autoridade.

Ensinar exige o comprometimento no sentido de envolvimento, não há como ser

professor e ser neutro, vendo seus alunos apenas como o objeto de trabalho. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 46). As interações humanas ocorrem e envolvem aluno e professor em um aprendizado mútuo e contínuo. Sendo assim, o aluno acaba por ter o professor como um exemplo de ator social, por isso é importante que a fala do educador não se afaste de suas práticas.

O ensinar é uma prática contraditória no sentido que o professor tem o dever de seguir um programa pedagógico ditado pelo sistema, que envolve reproduzir uma ideologia de classe dominante. Ao mesmo tempo, este deve indagar esta realidade, instigando a criticidade de seus alunos para que consigam ver além do sistema pintado como ele é, e instiguem dentro de si um não conformismo sobre as injustiças sociais. Ao que se refere:

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia. É que o saber de que falei - mudar é difícil mas é possível -, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia (FREIRE, 1996, p. 48).

O professor tem o papel de despertar em seus educandos essa vontade de movimentar-se socialmente, em busca de novas alternativas e expectativas de mobilidade seja social, política ou humana.

E um processo novo de aprendizagem é o saber escutar. Novo no sentido de que por muito tempo o diálogo em sala de aula foi inexistente, onde o professor foi o único a se manifestar de uma forma vertical no estilo; “eu falo, vocês escutam”. Um professor deve saber ouvir os alunos e motivá-los a se manifestarem em sala de aula produzindo um diálogo que contribua com a aula e a produção de conhecimento.

O professor deve desmascarar as verdades que por muito tempo foram dadas como absolutas. A história que foi contada ou esta nos livros pode e geralmente não é uma verdade absoluta, partindo do pressuposto que o conhecimento esta sempre em movimento, podemos sempre questionar os fatos e descobrir novas verdades ou novas formas de ver os acontecimentos e os fatos. Ao educador não cabe o papel de reproduzidor de linhas escritas em um livro. Cabe construir seres mais conscientes.

Percebemos dois pontos importantes neste processo educacional: Primeiro; a didática usada nas aulas de sociologia apresenta elementos que se repetem e, que tornaram o ensino, não somente da sociologia, mas de modo geral, um ensino tradicional, que remete a uma aula

expositiva e dificilmente dialogada. Segundo, se percebe que mudar a didática ou a metodologia de ensino requer tanto uma aceitação por parte do docente quanto por parte dos alunos.

Quando nos remetemos a discutir o primeiro aspecto, nosso questionamento se refere a metodologia vista como tradicional assim como o que seria o “domínio de classe”. Afinal muito se fala em uma aula expositiva e dialogada, mas na prática o que percebemos são teorias expostas de um modo passivo, no sentido que um fala e os outros escutam. Não há uma percepção de que o conteúdo realmente desperte algum interesse ou curiosidade por parte dos alunos. Não podemos afirmar que não há um interesse, pois somos incapazes de absorver a subjetividade desses sujeitos e entrar em suas mentes. No entanto, essa passividade nos traz uma insegurança quanto ao aprendizado. Talvez não sejamos capazes ou não estejamos preparados para mesurar tal aprendizado.

Até que ponto o domínio de classe se estende ou o que ele significa? Manter a ordem seria sinônimo de silêncio? Se esta for a resposta, voltamos a passividade por parte dos alunos como a forma aceitável de conduta em sala de aula. Mas e se ordem é apenas uma mediação entre as implicações e curiosidades de suas mentes nervosas? A resposta contida nessa mediação não estaria em resultados diferentes? Tanto queremos resultados diferentes e falamos e reclamamos de uma juventude que não se interessa pela escola ou pela educação, estigmatizando esses sujeitos, como se não houvesse nenhum tipo de interesse sobre nada que seja importante. Mas o que é importante para eles? Talvez essa forma etnocêntrica de vermos a juventude seja um problema ou defeito nosso. Mas quando nos colocamos no lugar deles? E nos colocamos no lugar deles? Como gostaríamos de aprender? Como gostaríamos que fosse a escola? Temos condições de exigir resultados diferentes por parte de nossos alunos se nossas ações são sempre as mesmas? Será que não há algo de errado no que estamos fazendo?

O que nos leva ao segundo ponto; não mudamos de didática porque não queremos ou porque os nossos alunos estão adaptados ao modo tradicional de ensino? É uma pergunta sem resposta, pois uma não aceitação de uma metodologia por parte dos alunos pode ser uma justificativa que legitime o modo tradicional da aula expositiva.

Será que não experimentamos novas técnicas didáticas e, nos justificamos pela nossa falta de tempo e condições de trabalho docente? Sabemos que as condições e recursos em muitas escolas do ensino público são escassos, entretanto, será que não há condições de exercitarmos a nossa criatividade fazendo uso de tão pouco? Uma matéria de jornal, uma fotografia, uma música, um jogo, uma crônica, uma aula em um local diferente dentro da própria escola; são formas diferentes de aprendizado que não exigem nenhum recurso financeiro ou material, mas que dependem de uma disposição por parte do docente.

Podemos ser críticos sem atitude, com uma criticidade que questiona o movimento e o trabalho de outros sem olharmos para nós mesmos? Afinal, se queremos uma educação diferente, precisamos de formas diferentes de aprendizado. Ou será mais fácil sempre culpar o desinteresse de nossos estudantes? Como os responsabilizar por não ter interesse por didáticas completamente ultrapassadas. Ao mesmo tempo, que podemos culpar simplesmente os profissionais da educação, por não usar de formas didáticas diferenciadas para conquistar o aluno? Precisamos levar em plena consideração a estrutura a qual esse profissional está inserido. Muitas vezes o que se apresenta é o melhor que esses profissionais conseguem dar de si, dentro de um contexto empregatício exploratório, no entanto, podemos culpar apenas o sistema por todas as falhas apresentadas no processo educacional?

Os questionamentos são diversos e estão postos para que façamos uma reflexão mais profunda sobre os nossos movimentos como docente. Estamos inseridos em uma sociedade dinâmica e nossas atitudes em sala de aula devem se adaptar a contemporaneidade, para que possamos atingir resultados diferentes e assim aprendermos a arte de mediar conhecimentos.

Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarildo Jr. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Revista Comunicação Saúde Comunicação*. v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, Ligia Regina. História: uma concepção de homem, uma concepção de educação. In *cad. Pedag. E cult*. Niteroi; 2 (43): 333-343. Mai/dez 1993.

LUCENA, Carlos. O Pensamento Educacional de Émile Durkheim. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.40, 2010. p. 295-305.

MANNHEIM, KARL. O problema da juventude na Sociedade moderna. In. Britto, S. *De Sociologia da Juventude*, I RJ: Zahar, 1968. p. 69-94.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015.

SELL, Carlos Eduardo. Max Weber e a sociologia da educação. *Contrapontos*. Ano 2, n. 5, Itajaí, maio/ago. 2002, p. 237 – 250.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, Tri I. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. PERALVA, Angelina Teixeira. Quando o sociólogo quer ser professor: Entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 5. 1997. p. 232-231.

Recebido em: 07 de maio de 2017

Aceito em: 06 de junho de 2017



Iniciação à sociologia no ensino superior: uma observação direta em sala de aula

Claudia Kathyuscia Bispo de Jesus¹

Resumo

Esse artigo traz uma reflexão sobre o ensino da sociologia no ensino superior, isto é, expõe as debilidades e, até mesmo o desconhecimento da disciplina Sociologia por parte dos(as) recém-ingressantes na universidade. Utilizamos a metodologia qualitativa, a partir de uma observação direta feita em sala de aula, em três turmas: bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática. Percebemos que a iniciação à Sociologia no ensino superior decorre de um conhecimento parcial (ou até da inexistência) da disciplina sociologia no ensino médio; esse déficit escolar acaba comprometendo o planejamento programático, bem como o aprofundamento de alguns conteúdos do componente curricular, gerando a necessidade de iniciar o ensino da Sociologia em pleno ensino superior.

Palavras-chave: Diálogo. Ensino Superior. Sociologia.

Introduction to sociology in higher education: a direct observation in the classroom

Abstract

This article brings a reflection on the teaching of sociology in higher education. That is, to expose the weaknesses and, even, the ignorance of the discipline sociology on the part of the new entrants in the university. The methodology used was qualitative, based on a direct observation made in the classroom, in three classes: accounting sciences, letters / Portuguese and mathematics-licentiate. The initiation to sociology in higher education stems from a partial (or even non-existent) knowledge of the sociology discipline in secondary education; This school deficit ends up compromising the programmatic planning, as well as the deepening of some contents of the curricular component, generating the need to begin the teaching of sociology in higher education.

Keywords: Dialogue. Higher education. Sociology.

¹ Doutoranda em ciências sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora substituta pelo departamento de ciências sociais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Contato: Claudia_kathyuscia@hotmail.com

Introdução

Há reflexões consolidadas no que diz respeito ao ensino da Sociologia no ensino médio, ora por um olhar sobre a ocupação do(a) profissional na disciplina (SILVA, 2006), ora pelo viés das práticas metodológicas e didáticas de ensino (TOMAZI, 2008). No entanto, acerca do ensino da sociologia no ensino superior, percebe-se uma incipiente produção. Pensando nisso e vivenciando a experiência docência em uma universidade pública², suscitou-me algumas imaginações sociológicas.

O objetivo desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre o ensino da sociologia no ensino superior diante de um perfil de alunos(as) que não tiveram (ou tiveram esporadicamente) o ensino da Sociologia na educação básica, e como esse déficit faz com que o(a) docente realize uma iniciação à Sociologia para sua turma.

Essas reflexões partem de uma observação direta feita em três turmas de calouros(as) do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática, da UEPB, cujas turmas lecionei as disciplinas de sociologia das organizações e sociologia da educação.

Para uma melhor compreensão do texto presente, o mesmo se apresenta em dois momentos. Inicialmente, apresento uma breve caracterização da presença da Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ressaltando os cursos de graduação; em seguida, mostro como os mesmos pressupõem que os(as) ingressantes já tiveram uma iniciação à Sociologia no ensino básico, logo, na universidade, irão aprofundar temas da Sociologia conforme as especificidades de cada curso. No segundo momento, apresento o contexto escolar dos(as) alunos(as) observados(as) em sala de aula e discuto as debilidades dos(as) mesmos(as) diante do pouco contato (ou inexistência de contato) com a sociologia. Por fim, lanço algumas considerações sobre os desafios colocados para o(a) docente frente a esse perfil de estudante universitário.

1. A presença da Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração dos PCN para a área de ciências humanas começou no final da década de 90, do século passado, através da formação de grupos de estudos e de discussões preliminares às reflexões sobre as finalidades dos novos planos curriculares.

² Sou professora substituta pelo departamento de ciências sociais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus de Campina Grande, leciono as disciplinas: antropologia da educação; política e comunicação; sociologia das organizações; sociologia da educação.

Essas discussões foram embasadas por conhecimentos da Antropologia, História, Geografia, Política e Sociologia (BRASIL, 1999), cujo objetivo foi:

Afirmar que conhecimentos dessas disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social (BRASIL, 1999, p.11).

Vale frisar que essas iniciativas de repensar o papel das ciências humanas no âmbito universitário e escolar partem do conhecimento das “humanidades”³.

É importante destacar que a presença da Sociologia nos currículos escolares significou o reconhecimento da Sociologia enquanto disciplina e ciência, e que a sua regulamentação e obrigatoriedade decorreu de uma conquista histórica. Vale ressaltar a mobilização que ocorreu durante as décadas de 80 e 90 do século XX, para que institucionalizasse a disciplina sociologia.

Às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2006, são diretrizes que buscam fomentar uma orientação nacional para a elaboração dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos variados cursos superiores no tocante à formação profissional, à definição de conhecimento, e as respectivas áreas de atuação (BRASIL, 2014). Nesse viés, a presença da sociologia – como componente curricular dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática – busca possibilitar a formação humana e reflexiva sobre o papel do profissional, bem como a percepção da sociedade e suas manifestações socioculturais⁴.

1.1 A sociologia no Ensino Médio

Com o parecer 038/2006⁵ que institui a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio, as escolas passam a (re)adaptar seus currículos pedagógicos. Essa retomada foi resultado das lutas travadas, ao longo da década de dois mil, pelo reconhecimento da importância das disciplinas no processo de formação dos jovens no ensino médio.

No período do regime militar no Brasil (1964-1985), o ensino da Sociologia e da Filosofia já não fazia parte da grade curricular, tanto no ensino médio como do no superior (OLIVEIRA; JARDIM, 2009). As disciplinas de Sociologia e de Filosofia foram substituídas

³ Sobre o ensino das humanidades, ler: Brasil (1991).

⁴ Há controvérsia sobre a maneira de usar a sociologia, no entanto, não cabe, aqui, fazer tal discussão.

⁵ As Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio contaram com a participação de representantes de várias entidades a fim de incluir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

pela educação de normas cívicas, uma vez que se considerava o ensino daquelas disciplinas “subversivas à ordem” e de influência comunista.

Com o passar da ditadura militar, bem como a fase de redemocratização do Brasil, inicia-se a reivindicação do retorno à obrigatoriedade do ensino das disciplinas de sociologia e da filosofia.

Entretanto, com a fomentação da Lei de Diretrizes de Base (LDB), em 1996, não reintroduz a obrigatoriedade das disciplinas. Apesar disso, a movimentação política de sociólogos(as) e filósofos(as) ganhou uma proporção maior. E começa-se a incorporar a centralidade no campo profissional, o que irá resultar na aprovação do retorno dessas disciplinas à grade curricular do ensino médio (OLIVEIRA; JARDIM, 2009).

Embora a centralidade do movimento estivesse no aspecto profissional, também, no seu interior, travaram debates sobre a importância dessas disciplinas no processo de formação educacional dos jovens no ensino médio, bem como os conteúdos e os componentes curriculares que deveriam ser ensinados na disciplina de Sociologia (OLIVEIRA; JARDIM, 2009). Em suma, tirou-se como síntese que era fundamental o retorno da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia como disciplinas, uma vez que ambas iriam proporcionar aos estudantes o pensamento crítico e a formação humana⁶.

Por um tempo – antes da chegada da Sociologia e a da Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – essas disciplinas, no ensino médio, viveram uma forte desvalorização por conta, sobretudo, da lógica educacional brasileira, ou seja, da lógica da competitividade dos vestibulares tradicionais que não valorizavam as disciplinas reflexivas; o que acabava, em certa medida, deformando o processo de formação plena do estudante, limitando sua formação apenas ao “decoreba” dos conteúdos⁷.

No aspecto da atuação profissional, não há uma obrigatoriedade de que quem deva ministrar essas disciplinas, ou seja, restritamente o(a) formado(a) nessas áreas, o que dá brechas pra que outros docentes se sintam “aptos” a ensinar a Sociologia e/ou Filosofia em sua escola – como, por exemplo, professores formados em áreas de exatas que lecionam Sociologia para completar carga horária e preencher o “vácuo” do corpo docente da sua respectiva escola⁸.

⁶ Tal perspectiva pode-se ser notada no destaque feito no texto sobre os princípios dos parâmetros curriculares nacionais para a área das Ciências Humanas (BRASIL, 1999).

⁷ No entanto, segundo Mاتيoli; Fraga (2014), no ENEM dificilmente há o acionamento de conhecimento sociológico prévio para a resolução da prova. Segundo eles, o que prevalece é a compreensão textual.

⁸ Vale frisar que a movimentação desses profissionais da área reascende diante da medida provisória (MP 746/2016) que altera as regras curriculares e de funcionamento do ensino médio de tornar facultativo o ensino de sociologia e filosofia. Sobre esse tema ver: SENADO, 2016.

1.2 Relato sobre a prática docência no ensino superior

Das três turmas as quais realizei a observação direta – Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Língua Portuguesa e Licenciatura em Matemática – as duas últimas tiveram características semelhantes no que se refere ao perfil escolar.

As turmas de Letras-português e de Matemática-licenciatura são diurnas; ambas têm faixa etária de 18 a 27 anos; ainda não tem experiência em docência; a maioria da turma é oriunda da rede pública; e, majoritariamente, entrou na universidade logo após o término do ensino médio. Isto, a princípio, pode parecer que favoreceu o desenvolvimento das aulas, mas foram justamente essas duas turmas que desencadearam as indagações trazidas neste artigo.

Tenho um ritual de na primeira aula da disciplina fazer alguns questionamentos: De onde vem? Por que escolheu tal curso? Qual a expectativa com a disciplina e com a universidade?

Ritualizei isso com a turma de matemática, e pude perceber que a maioria da turma estava provisoriamente nesse curso até conseguir transferência; ou a aprovação na segunda chamada do ENEM para fazer o curso que realmente almejava, boa parte desejava os cursos de engenharias. Ademais, eram alunos da zona rural de municípios da Paraíba (Lagoa Nova, Remígio, Queimadas, Juazeirinho); não demonstraram muito interesse com a disciplina, pois afirmavam que gostavam de exatas e detestavam disciplinas de humanas⁹.

Já com a turma de Letras-português, adicionei outro questionamento: Qual/quais livro/s já leu/leram antes de entrar na universidade? As respostas foram desanimadoras. Poucos afirmaram ter o hábito de ler, preferem séries ao invés de literatura; a maioria não chegou a concluir a leitura de um livro; das obras literárias citadas, eram “Harry Potter” (*Joanne Rowling*), “Anjos e Demônios” (*Dan Brown*), “Crepúsculo” (*Stephenie Meyer*); alguns sinalizaram um gosto pela literatura brasileira, como Clarice Lispector, Martha Medeiros e Zibia Gasparetto.

Diante do pouco entusiasmo pela leitura, questioneei a escolha pelo curso de Letras. Boa parte escolheu esse curso por conta do bom desempenho na matéria de português, na educação básica; outros, porque queriam fazer Psicologia, mas não tiveram pontuação suficiente para entrar; a facilidade de ingresso à universidade pelo curso de Letras era mais viável. Destarte, eram estudantes da rede pública.

A turma de Ciências Contábeis era uma turma noturna. Composta, predominantemente, por adultos (dos 29 a 45 anos); todos os alunos já possuíam um emprego,

⁹Alguns alunos questionaram porque tinha disciplina de sociologia da educação, filosofia da educação e psicologia da aprendizagem na grade curricular do curso de matemática, um curso de exatas. Isso revela que, no imaginário deles, um curso superior é uma especialização de determinada área, nem percebem o sentido de um ensino superior, bem menos de uma universidade.

isso justificava a opção pelo turno noturno; a maioria dos alunos já veio de outras graduações – como Administração, Direito, Relações Públicas. Isso contribuiu, em parte, nas discussões em sala de aula, pois já tinham algumas noções de Sociologia. Embora, havia alguns alunos que tinham parado de estudar por um tempo e estavam retomando os estudos. Esses foram os que mais tiveram dificuldades na aprendizagem, fazendo com que, a cada final de aula, precisasse tirar dúvidas do conteúdo dado em sala de aula¹⁰.

Embora cada turma citada trouxesse peculiaridades diferentes, ambas tinha em comum a resistência com a disciplina de Sociologia. Os motivos eram vários, desde a vivência – conturbada – no ensino médio (ou a inexistência da disciplina); o descrédito com a sociologia; e a carga de leituras.

Esses elementos destacados implicaram decisivamente no meu planejamento de curso. Tive que fazer, ao longo do período, readequações na ementa da disciplina e, sobretudo, na minha didática. Tudo isso por conta do perfil de cada turma.

Na disciplina de Sociologia da Educação, para as turmas de Letras e Matemática, tive que elaborar dois planos de cursos distintos, sendo o mesmo componente curricular. Acontece que as características das turmas (humanas e exatas) não possibilitavam o mesmo emprego didático em sala de aula. Sendo assim, a minha abordagem era diferente para cada turma, mas o conteúdo era o mesmo.

Nas primeiras aulas, fazia uma contextualização do surgimento da Sociologia enquanto disciplina. Para a turma de Matemática, trazia exemplos de alguns matemáticos e físicos que contribuíram para o pensamento racional e a constituição do conhecimento científico; já para a turma de Letras, citava o movimento modernista de 1920, no Brasil, o qual corroborou para o projeto de modernidade e de identidade nacional. Em suma, precisava aproximar cada vez mais a Sociologia com os respectivos cursos para, assim, tornar a aula atrativa e chamar a atenção para a interdisciplinaridade.

A experiência com a turma de Contábeis foi diferente das outras. Como boa parte da turma tinha certa familiaridade com a Sociologia, ora por já terem concluído um curso superior, e tido contato com a Sociologia; ora por, em sua maioria, serem oriundos de escolas particulares; possibilitou o avanço dos conceitos sociológicos, uma vez que já tiveram uma introdução à sociologia. Desse modo, palavras-chave da sociologia puderam ser aprofundadas na disciplina de Sociologia das Organizações, a exemplo de: burocracia; divisão social do trabalho; modo de produção capitalista. Nesta turma, a execução do conteúdo programado,

¹⁰ Alguns alegavam timidez em tirar dúvidas na presença dos demais colegas.

conforme a ementa da disciplina, foi realizada com êxito. Isso porque não foi preciso realizar uma iniciação à sociologia, já que a turma já possuía, minimamente, uma bagagem teórica sociológica ou, parafraseando Bourdieu; Passeron(1975), proviam de “capitais culturais”¹¹, logo, as minhas aulas eram uma reprodução daquilo que era conhecido.

Esse breve relato de experiência docente possibilitou imaginações sociológicas. Tanto é que me levou a escrever este artigo para fazer alguns apontamentos sobre a realidade do ensino da sociologia no ensino superior, os desafios colocados para o(a) docente em sala de aula, as metodologias a serem empregadas e quais os perfis dos estudantes universitários.

2.3 A Dialogicidade: iniciando a sociologia no ensino superior

De acordo com Paulo Freire (1987), o diálogo enquanto palavra (verdadeira) apresenta duas dimensões: a ação e a reflexão, isto é, a práxis. Nesse sentido, o diálogo é, para Freire (1987, p. 78), “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu- tu”. Portanto, o diálogo é a ação-reflexão do homem, podendo, assim, pronunciar o mundo e a palavra verdadeira de transformação social.

Paulo Freire ressalta que tanto a ação como a reflexão é indissociável. Uma vez que esgotada a palavra de sua dimensão de ação, a mesma é inautêntica. Ademais, enfatiza-se com primazia a ação e negligência a reflexão, a palavra torna-se também inautêntica, ou seja, transforma-se em verbalismo, em palavra oca que não predispõe a possibilidade da denúncia do mundo.

A partir dessa noção de Paulo Freire, percebo que o diálogo só é possível mediante um contato, uma reciprocidade, uma troca de saberes. Como posso estabelecer isso sem o interesse do outro – neste caso, dos alunos – com o ensino da sociologia? De que forma eu posso tornar o conhecimento da sociologia um atrativo para uma juventude, em sua maioria, desanimada com a reflexão da sociedade e acomodada com a praticidade da adaptação dos discursos midiáticos das redes sociais?

Se o diálogo, segundo Freire, também envolve uma relação de amor, ou melhor, “o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80), e esse amor está concebido com a ideia de comprometimento com a causa, como posso, na condição de educadora, transmitir esse diálogo (ou esse amor) para os meus alunos se a desesperança bate à porta, ou a sobrecarga de trabalho fadiga o entusiasmo didático?

Esses questionamentos são alguns sinalizadores dos desafios da sala de aula frente a um cenário educacional que traz um perfil de aluno(a) com trajetórias semelhantes:

¹¹ Para Bourdieu; Passeron(1975), o sistema de ensino servia para garantir a reprodução institucionalizada dos capitais culturais herdados de classes providas de status, prestígio e de poder aquisitivo.

oriundos(as) da rede pública de ensino, onde, em grande parte, a Sociologia não se materializa. Isto é, não ocorre conforme a perspectiva dos PCN, ou, cujos alunos são desprovidos de capitais culturais que possibilitam a reprodução daquilo que lhe é pertencido intelectual e culturalmente.

Ainda segundo Freire (1987), o diálogo começa na busca do conteúdo programático da educação¹². Essa busca pelos conteúdos programáticos da educação está associada às relações homens-mundo e aos temas geradores. Esses temas geradores, ou universo temático, são, segundo o autor supracitado, emergidos na realidade mediatizadora. Portanto, é a partir das condições materiais que se faz o conteúdo programático, parafraseando Freire (1987, p. 87): “é preciso que o educador (e político) seja capaz de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem”.

É nesse aspecto – dos temas geradores – a “saída” possível para despertar o interesse do estudante para com a Sociologia. Quero dizer que são através de exemplos do cotidiano, da realidade próxima dos alunos, que a familiaridade e a maturação de certas categorias sociológicas tornam-se inteligíveis. Entretanto, é importante destacar que isso se refere à introdução à Sociologia no ensino superior. Particularmente, foi a partir dessa perspectiva que o rendimento das minhas aulas, e o desempenho dos alunos, foi aumentando a cada conteúdo dado.

Outro elemento colaborador na atratividade para com a sociologia foi o uso de mídias, sobretudo filmes, desde que tivessem curta duração. Dentre os filmes, utilizei-me de recortes de episódios de séries¹³ – gosto majoritário da juventude – para gerar temas de debates, em sala de aula, intercalados com os referenciais teóricos de certos conteúdos.

1.4 Desafios didáticos

Primeiramente, compreendo que a educação se dá além da sala de aula, isto é, a educação não é padronizada, mas uma prática social. Além disso, existe a educação de cada categoria de sujeitos, de todos os povos e de seus modos de vida, como bem ressaltou Brandão (1981).

Uma vez concebida a noção de educação, entendo que didática, ou melhor, ser didático está relacionado com o ato de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com a

¹²É importante destacar que, como Paulo Freire incita na apreensão dos temas geradores (realidade concreta mediatizadora) para a constituição dos conteúdos programáticos da educação libertadora, ele expõe uma metodologia de investigação dos temas geradores. Esse método está calcado pelo seu referencial teórico-político: o materialismo histórico dialético. Nesse viés, as categorias: codificação, decodificação e dialética são palavras-chave dessa metodologia exposta por Freire. Em suma, “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 98)

¹³ A saber: “*Black Mirror*” (2011); “*Game Of Thrones*” (2016); “*Narcos*” (2015); “*Orange Is The New Black*” (2016) “*Sense8*” (2015).

matéria (LIBÂNEO, 1999). Para tanto, é preciso que haja uma mediação entre o conteúdo e o aluno, assim, são indispensáveis as práticas socioculturais para a articulação entre o conteúdo da disciplina de sociologia e o cotidiano do aluno. Eis o desafio: desenvolver a mediação crítico-reflexivo.

Felizmente, durante meu período de graduação tive a sorte de encontrar alguns professores preocupados em ensinar não só os conteúdos clássicos da Sociologia, mas ensinaram a necessidade do pensamento crítico frente à sociedade capitalista. Essas experiências também estimularam meu “saber-fazer” em sala de aula, agora na condição de professora.

Essa ressalva sobre educação, e sobretudo acerca da didática, é para destacar a possibilidade prazerosa de iniciar a Sociologia no ensino superior, mesmo sabendo do tardio contato que os alunos têm, além das implicações no planejamento didático. Percebi, de fato, que a didática é crucial no processo de aprendizagem do estudante. Uma vez que, considerando o perfil dos alunos que estavam cursando a minha disciplina, a maneira como eu transmitia os conteúdos de sociologia possibilitava o interesse e a percepção da realidade social.

Vale lembrar mais uma vez que há um desinteresse por parte dos alunos que não tiveram (ou tiveram esporadicamente) o contato com a sociologia na educação básica e, isso, se reproduz na graduação. No imaginário dos estudantes, principalmente dos da área de exatas, a disciplina sociologia é enfadonha, inútil para o curso deles. Logo, não deveria ser uma disciplina obrigatória.

Diante desse imaginário, cabe ao docente o desafio de tornar a sociologia um “espetáculo” atrativo, possibilitando o interesse e a motivação em cursar até o final do período letivo. No meu caso, a “saída” foi a aproximação do cotidiano juvenil com os conceitos sociológicos. Para isso, utilizei-me de palavras coloquiais para exemplificar as definições de alguns conceitos sociológicos; recorri do uso da mídia, sobretudo de séries “da moda” para fazer, justamente, essa aproximação da realidade deles com a sociologia.

No caso da turma de Letras/português, a aproximação da sociologia com o universo dos alunos e alunas se deu através da literatura. Embora muitos da turma não tivessem o hábito da leitura, eles conheciam superficialmente alguns(as) autores(as) brasileiros(as). Nessa perspectiva pude fazer uso de poemas do Vinícius de Moraes para falar do pensamento de Karl Marx; b crônicas da Marta Medeiros para exemplificar fato social de Durkheim; trechos do romance “Grande Sertão: veredas”, de Guimarães Rosa, para falar de ação social de Weber. Em suma, essa tática de ensino trouxe resultados positivos, além do exercício de identificação da sociologia na literatura e o estímulo à leitura.

2 Considerações finais

Acredito que a sociologia é fundamental no processo de construção e formação social do indivíduo. Nesse sentido, quanto mais cedo a iniciação com o pensamento sociológico mais proveitoso será para a formação cidadã do indivíduo.

A pouca vivência desse observatório possibilitou uma experiência leve, mas bastante significativa, a qual dará subsídio prático para meu desempenho docente, e de como “encarar” a atual realidade das universidades. Ao fim desse breve relato de experiência docente, ficam algumas reflexões sobre os desafios do ensino da sociologia no ensino superior. Primeiro, a abordagem inicial com a turma, a fim de conhecê-la e identificar o nível de leituras e conhecimento sobre sociologia – ou identificar seus capitais culturais – foi indispensável para o (re)planejamento das aulas. Isso porque possibilitou a percepção dos múltiplos perfis de alunos que iriam estar comigo ao longo do semestre letivo. Ademais, já pude perceber se iria aprofundar o conhecimento deles sobre sociologia ou se iria iniciar o ensino da sociologia. Infelizmente, das três turmas observadas, tive que iniciar a sociologia para duas delas, a de Letras-português e a de matemática.

A segunda reflexão refere-se ao estigma da sociologia. Muitos dos meus alunos demonstraram de início uma resistência à disciplina. Acredito que isso se deu pelo imaginário de que na universidade iriam estudar apenas a matéria de seu curso – os estudantes de matemática achavam que só iriam estudar cálculo ao longo da universidade. Esse descrédito com a sociologia, por parte dos alunos, lança o desafio de tornar a disciplina atrativa e estimulante. Para tanto, o docente incube-se da responsabilidade de ser “atraente” para a turma. Eis um duplo desafio, não bastasse ter que iniciar a sociologia no ensino superior, cabe-lhe a responsabilidade de atrair o estudante para o ensino da sociologia.

Por fim, não poderia deixar de registrar uma crítica ao sistema de ensino e a sua maneira de tratar o ensino da sociologia, pois percebo como isso traz implicações direta e indiretamente na aprendizagem, no planejamento, na didática, no desempenho e até na saúde do professor, que precisa “vestir a capa de super-herói” para minimizar os efeitos estruturais da reprodução desigual do sistema de ensino brasileiro.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer 038/ 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf> Acesso: 31 out. 2012.

_____. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez, Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto nº 89.531 de 05 de abril de 1984: regulamenta a Lei 6.888, de 10/12/1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências*.

BRASIL. Congresso. *Senado*. [Notícias]. Brasília, setembro, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/29/acaba-nesta-quinta-prazo-para-emendas-a-mp-do-ensino-medio.-conheca-algumas-mudancas-ja-propostas>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares*. Brasília: MEC/SES, 2006. Disponível em <<HTTP://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01>> Acesso em: 23 set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição, rio de janeiro: editora Paz e terra, 1987.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. 15. Edição, São Paulo: Cortez, 1999.

MATIOLLI, Thiago; FRAGA, Alexandre. Os conteúdos de sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. *Revista Saberes em Perspectivas*, Jequié, v.4, n.8, p. 195-215, jan./abr. 2014. Disponível em <http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/v4n8art10/pdf_42> Acesso em: 26 set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC– Ciências Humanas e suas Tecnologias V.4, 1999.

Oliveira, Otair Fernandes; Jardins de “O retorno da sociologia no ensino médio no rio de janeiro: uma luta que merece ser pautada!”. *Perspectiva Sociológica: Revista de professores de Sociologia*, Departamento de Sociologia do Colégio Dom Pedro II, São Paulo, 2009. Disponível em [http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Artigos/Retorno da Sociologia - Otair e Jardim.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/pespectiva_sociologica/Numero2/Artigos/Retorno_da_Sociologia_-_Otair_e_Jardim.pdf) <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/about/editorialPolicies#focusAndScope>> Acesso: 05 jul. 2017.

SILVA, Tânia Elias Magno. A Sociologia em Sergipe: do pioneirismo à atualidade. In: Porto, Maria Stela Grossi; Dwyer, Tom. (Org.). *Sociologia em transformação - pesquisa social do século XX*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2006, v., p. 133-145.

TOMAZI, D. Nelson. Entrevista com Nelson Dásio Tomazi. *Revista Eletrônica Inter-Legere* – Número 03 (jul/dez. 2008). Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/3/db02.pdf>> Acesso: 20 jul. 2016.

Recebido em: 22 de maio de 2017
Aceito em: 10 de junho de 2017



Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade

Lucas Souza¹

Resumo

A Sociologia entrou e saiu, repetidas vezes, da grade curricular obrigatória do ensino médio. A cada proposta de reforma da educação, no Brasil, questiona-se sua presença no currículo escolar. Este artigo vem procurar entender, através de uma revisão bibliográfica, as razões sociais e históricas que levaram a sociologia a esse estado de irregularidade dentro do ensino médio brasileiro. Para tanto, lança-se luz a três dilemas fundamentais para o ensino da disciplina no Brasil: a formação docente, construção de um currículo básico e metodologias próprias de ensino.

Palavras-Chave: Ensino. Sociologia. Dilemas.

Sociology in high school: between the contingency and essentiality

Abstract

Sociology came and went, again and again, of the compulsory school curriculum. Every education reform proposal, in Brazil, asks if your presence in the school curriculum. This article comes to seek understanding, through a literature review, the social and historical reasons that led the sociology that State of irregularity within the high school. To do so, if the light three fundamental dilemmas for the teaching of the subject in Brazil: the teacher education, construction of a basic curriculum and methodology of teaching.

Key words: Teaching. Sociology. Dilemmas.

Introdução

Em setembro de 2016, o presidente Michel Temer apresentou uma medida provisória que, entre outras coisas, reestruturava a grade disciplinar do ensino médio, tornando opcional

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

a disciplina de Sociologia em todas as redes de ensino no Brasil. Por trás dessa medida, um clamor de certos segmentos da população pedia ainda outras alterações, principalmente com relação à atuação pedagógica do professor. De autoria do Senador Magno Malta (PR- BA), o projeto de lei “Escola sem Partido” vem limitar a atividade educativa do docente a fim de evitar possíveis “práticas partidárias” ou “doutrinações ideológicas” dentro da sala de aula. De certa forma, essas medidas traduzem bem parte dos dilemas que a disciplina de Sociologia vem enfrentando em seu processo de formação, seleção e institucionalização, desde o fim do século XIX, quando foi mencionada a possibilidade de incluí-la na grade curricular obrigatória de ensino no Brasil.

O argumento central que hoje se levanta para exclusão da Sociologia no ensino médio, ou seja, “preconceitos ideológicos” e “conjecturas políticas”, também ressoa em algumas análises que tentam entender a intermitência de sua história nos currículos obrigatórios. Certos autores afirmam que a confusão entre “sociologia” e “socialismo”, em contextos politicamente conservadores, levou a supressão da disciplina (Ver: MENDONÇA, 2011; MORAES, 2014). Todavia, como evidencia Amaury Moraes (2003, 2011), existe nessa descontinuidade um forte elemento ligado a burocracias técnicas de gerenciamento político e concepções próprias acerca da educação média que deveria ser estendida a toda população. Segundo o autor, os defensores da Sociologia, no transcorrer da história, falharam ao mostrar que a disciplina era algo de fato imprescindível para o sistema educacional brasileiro.

A constatação de Moraes faz com que as análises sobre a intermitência da Sociologia na grade curricular repousam suas bases em fundamentos diversos, que se envolvem na institucionalização da disciplina. Este artigo, portanto, procura analisar, através de uma revisão bibliográfica, três aspectos centrais que rondam a questão. A constituição de um currículo básico, a questão da formação docente, a confecção de materiais didáticos e metodologias de ensino, são pontos ainda em aberto acerca da prática educativa de Sociologia. A contribuição deste artigo fica, assim, para uma reflexão bibliográfica acerca dos temas mencionados e uma problematização acerca da intermitência da Sociologia na grade curricular obrigatória do ensino médio brasileiro.

Ensino de Sociologia: breves apontamentos históricos

Basicamente, desde que o Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública do presidente Deodoro da Fonseca, cogitou tornar obrigatória a disciplina de “sociologia, moral e noções de econômica política”, em 1890, até 2008, quando o presidente em exercício, José de Alencar, sancionou a lei número 11.684\08, que tornou as disciplinas de Sociologia e

Filosofia obrigatórias nas três séries do ensino médio, a história dessa institucionalização é marcada, fundamentalmente, pela intermitência (MORAES, 2003, 201).

Sua primeira aparição se deu com a chegada do pensamento positivista ao Brasil, no final do século XIX, e com ele a possibilidade de se substituir disciplinas de cunho humanístico-literário por outras então entendidas como “científicas”. Restrita, basicamente, a alguns colégios do Distrito Federal, a inclusão da Sociologia na grade curricular teve, na verdade, pouca ressonância a níveis nacionais. Ficou mesmo para a República Nova a tarefa de incluir a Sociologia nos cursos complementares ou preparatórios e no curso normal, de formação de professores. Aqui, a disciplina nutria-se de um caráter cívico redentorista. Em 1925, a Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A) torna obrigatória a disciplina de Sociologia nos anos finais dos cursos preparatórios. Essa incursão da Sociologia na grade obrigatória guarda duas características importantes. A primeira é seu cunho elitista, de uma disciplina propedêutica, oferecida apenas nos anos finais e destinada aos ingressantes dos cursos de engenharia, medicina e arquitetura. A segunda é fato de que esse espraiamento da disciplina se deu na ausência de cursos de formação de professores, que viria a ter uma formação de nível superior apenas em 1933, com o surgimento do curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), e depois, em 1934, com o curso de Ciências Sociais da USP, como parte do quadro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ver: MORAES, 2003, 2011; SILVA, 2010; CARVALHO, 2004).

De 1925, passando pela Reforma Francisco Campos de 1931 que, através do decreto n. 19.890, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, até o ano de 1942, a Sociologia figurou entre as disciplinas obrigatórias do sistema escolar brasileiro. Foi neste ano que a Reforma Capanema marcou o fim de sua obrigatoriedade e reconfigurou a nomenclatura da escola secundária: ensino ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). Os motivos que levaram a supressão da Sociologia, de certa forma, repousam nas mesmas bases com as quais foi cogitada sua inclusão na grade curricular, no fim do século XIX: seu aspecto científico. A Sociologia, ainda em estado embrionário de sistematização e consolidação disciplinar, foi preterida em função de ciências mais estabelecidas no campo acadêmico e educacional, como a ciências físicas, por exemplo (MORAES, 2011).

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), firmada em 1961, pouca coisa alterou na estrutura educacional que emergiu após a Reforma Capanema, e tornou a Sociologia uma disciplina opcional dentre mais uma centena de outras. Em 1971, no auge do governo ditatorial-militar, a lei n. 5692\71, fez uma reformulação da LDB aprovada dez anos antes, redefinindo a nomenclatura do primário e do secundário, chamados agora de 1º grau e 2º grau; este assumindo um caráter mais eletivo e profissionalizante. Apesar da Sociologia figurar no

agora recém nomeado “magistério”, como Sociologia da educação, na Educação Básica, o conteúdo da disciplina foi completamente dissolvido e substituído por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Neste contexto, estas disciplinas tinham um caráter bastante ufanista de revalorizar os ideais nacionalistas tão enaltecidos no governo militar. A disciplina Sociologia ficou muito associada ao “socialismo”, fazendo com que, aos poucos, ela fosse desaparecendo da agenda de discussões acadêmicas e políticas educacionais (MENDONÇA, 2011; MORAES, 2014).

Divergências e disputas, no interior do campo sociológico, também foram responsáveis por colocar o ensino de Sociologia em um segundo plano. Cindidos em Licenciatura e Bacharelado, a maioria dos cursos superiores de Ciências Sociais dava pouca atenção à prática pedagógica da disciplina, voltando-se mais exclusivamente ao ensino e prática da pesquisa.

A Sociologia ganharia novo fôlego apenas em 1982, quando a lei n. 7044\82, passou a flexibilizar a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaços para uma educação mais formativa geral. Desse período em diante, a própria classe dos sociólogos passou a se empenhar bastante pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na grade curricular. A Sociedade Brasileira de Sociologia e a Federação Nacional dos Sociólogos capitanearam essa luta e promoveram uma série de fóruns de debates acerca da questão, em inúmeros eventos pelo país (CARVALHO, 2004).

Em 1996, a proposta por uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, e sancionada sob a denominação LDB n. 9394\96. O art. 36, §1 determinou, muito vagamente, que das competências exigidos dos estudantes incluíam-se “domínios de Sociologia e Filosofia necessários para o exercício da cidadania”. Evidentemente, o texto deixava pouco claro a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, passando a tramitar, no congresso, no ano seguinte, o projeto de lei n. 3178\97, de autoria de Padre Roque (PT- PR), que determinava, mais explicitamente, a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.

Associações, sindicatos e estudantes se mobilizaram frente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), parecer CNE\CEB n.15\1998, que determinavam o tratamento dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia de forma interdisciplinar. Nesse período, o então presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto de Lei de Padre Roque, que determinava a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, sob alegação de falta de docentes e gastos exagerados que onerariam os cofres públicos (CARVALHO, 2004).

Entre 2004 e 2008, sob governo Lula, a Sociedade Brasileira de Sociologia participou das discussões do Fórum Curricular Nacional de Ensino Médio. Ficou sob responsabilidade da Sociedade Brasileira de Sociologia a confecção dos Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio ligados à Sociologia, que teve sua obrigatoriedade cobrada do Ministério da Educação e Cultura, e sancionada em 2008, pelo presidente em exercício, José de Alencar, através da Lei n. 11.684\08.

Formação de professores: o dilema entre pesquisar ou ensinar Sociologia

Desde que a lei 11.684\08 sancionou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola pública brasileira, respondendo a uma demanda de longa data de sociólogos e educadores diversos, questões relativas ao cuidado na formação de docentes se tornaram imprescindíveis. Ana Lúcia Lennert (2012) mostrou que, segundo o censo educacional de 2007, 87% dos docentes de Sociologia não possuíam formação na área, ficando a disciplina nas mãos de pedagogos, historiadores e filósofos.

Os números alarmantes não devem encorpar o discurso daqueles que, em diferentes esferas, foram contra a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Todavia, eles pedem uma reflexão urgente acerca da formação dos professores de Sociologia no Brasil. Ileizi Silva (2007) advoga a necessidade de se dimensionar o problema dentro de diferentes ordens, que vão desde as políticas educacionais que regem a formação docente, passando pela estrutura curricular dos centros formadores, chegando até às dimensões de ordem históricas e sociais nas quais os professores estão imersos.

Em sua intermitente história no currículo escolar brasileiro, a Sociologia penou com questões relacionadas à formação de professores. Entre as décadas de 1920 e 1930, quando a disciplina entrou na grande curricular obrigatória, o Brasil não possuía cursos superiores de Ciências Sociais, ficando sua docência responsável por profissionais autodidatas. Os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais tinham pouca preocupação em abastecer o mercado com professores de Sociologia. A Escola Livre de Sociologia de São Paulo tinha um caráter especialmente técnico, de formação de quadros para a administração pública, já a Universidade de São Paulo, dirigida por professores europeus, voltava-se mais exclusivamente para área de pesquisa e formação universitária da faculdade recém criada (MORAES, 2011).

Depois que Reforma Capanema excluiu a Sociologia do currículo obrigatório, a formação dos professores dessa disciplina foi jogada em um período de grande letargia, e durante o governo ditatorial militar foi se aprofundando um imenso fosso entre o campo

científico acadêmico e a formação docente. Enquanto as Ciências Sociais se autonomizavam, ganhando prestígio cultural e intelectual como área de resistência à ditadura militar, a formação dos professores começou a ser relegada à área menor, menos nobre e até estranha às discussões próprias daquele campo. Essa condição, como destaca Anita Handfas (2008, 2012) e Amurabi Oliveira (2013a), ainda persiste e, de diferentes maneiras, preterem a área educacional das principais discussões.

Anita Handfas (2008, 2012) ao analisar a estrutura dos cursos de licenciatura e bacharelado no Brasil, evidencia que há entre as duas formações uma dicotomia que coloca em lados opostos o pesquisador e o professor. Essa dicotomia isola a pesquisa do ensino como áreas estanques e precariza a formação do professor, alocada em áreas residuais dos departamentos. Assim, dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo de conhecimento e o professor como mero transmissor e reproduzidor do mesmo.

Depois que a Sociologia começou a figurar nas grades curriculares de alguns Estados da federação, durante a década de 1980, aumentou o número de cursos de Ciências Sociais com áreas voltadas à licenciatura. Basicamente, a estrutura de formação dos professores, nesse contexto, se dava de 3 maneiras. A primeira ficou conhecida como “3+1”, quando o estudante cumpre três anos no curso de bacharelado e depois migra pra a licenciatura, no departamento de Educação, quando cursa as disciplinas específicas desta área. O segundo modelo integra em um mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles. O terceiro diz respeito a uma separação completa dos cursos de licenciatura e bacharelado, construídos em departamentos diferentes, acessados através de vestibulares distintos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, acabou por fermentar ainda mais as discussões e acirrar as disputas entre o bacharelado e licenciatura, ao revigorar a importância do último para a prática docente. Nos artigos 61 e 62, a LDB ressalta a relevância da formação docente fundamentada na relação entre teoria e prática educativa. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando essa relação dupla entre teoria e prática da formação docente.

Esse conjunto de atos normativos levou a criação de inúmeros cursos de licenciatura nas instituições de Ensino Superior, com entrada e currículos independentes. Todavia, essas medidas não foram completamente encampadas, existindo cursos que operavam no modelo “3+1” de maneira falseada, ou que traziam a licenciatura como parte integrante do

bacharelado, mas disputando carga horária e espaços no currículo desses cursos (HANDFAS, 2012)

Essas medidas, na verdade, pouco colaboraram para uma reestruturação qualitativa da formação profissional dos docentes de Sociologia, uma vez que preservavam e ainda realçavam a separação entre duas áreas independentes de conhecimento. A teoria ficaria por conta das disciplinas próprias do conhecimento sociológico e a prática como algo distinto, um momento em que o aluno vai realmente a campo ensinar. Segundo Anita Handfas (2012), essa concepção de formação docente realça uma construção mecanicista de conhecimento que, ao distinguir teoria e prática, desarticula o fundamento de uma justaposição lógica e necessária entre ambas. Nesse sentido, mantém-se a distância e as concepções que rondam o “ser professor” do “ser pesquisador”.

Neste contexto de cisão entre ensino e pesquisa na formação docente, o estágio curricular obrigatório assume papel fundamental para capacitação dos professores de Sociologia. Selma Pimenta (1995), em inúmeras oportunidades, reafirmou a posição do estágio supervisionado como um momento decisivo de unidade entre a teoria e prática de ensino, uma discussão que ganha ainda mais força na formação de professores de Sociologia, dado o divórcio entre bacharelado e licenciatura, que acompanha a formação docente na área.

Amurabi Oliveira (2013a), em seu trabalho sobre o Estágio Docência e o programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), chama atenção para importância do Estágio como um momento único de articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem e, principalmente, às atividades didáticas lá desenvolvidas.

Para o autor, o estágio supervisionado na área de Ciências Sociais assume uma função decisiva de integração entre teoria e prática, rompendo assim as estruturas enclacradas que por anos cindiram essas duas esferas. É durante o estágio que o licenciando acompanha os múltiplos momentos em que uma aula é concebida, principalmente o hiato entre o plano de aula e execução da atividade docente. Essa observação do planejamento da aula é fundamental para que o licenciando compreenda a transformação dos conhecimentos adquiridos na vida acadêmica em conteúdos pedagógicos, e os recursos didáticos mobilizados em sua transmissão.

Assim, para Oliveira (2013a), o estágio deve ser pensado e problematizado num processo crítico da realidade escolar brasileira, seja no que tange às organizações de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia. Nesse sentido, o acompanhamento do estágio não pode ser entendido como um mero momento de observação

e descrição, mas sim sob condição analítica, em que se problematiza os dados encontrados, transformando essa realidade em um *locus* privilegiado de pesquisa.

Ana Neves, Camila Melo e Suellen Lannes (2012), ao descreverem suas experiências de estágio supervisionado, afirmam que o estágio é um momento frutífero de relação entre três agentes, o estagiário, o professor regente e o professor supervisor. E essa relação visa uma parceria construtiva para ambos os lados, tanto para o estagiário que se infiltra mais diretamente na prática docente e nas relações entre o professor, aluno e unidade escolar, quanto para o professor regente, que consegue um companheiro importante de diálogo e frescor intelectual. Como a Sociologia possui uma carga horária reduzida, com apenas uma aula por semana, o professor da disciplina fica solitário, e o estagiário surge como ponto de diálogo, crítica e atualização para o mesmo.

O problema do Currículo de Sociologia: de uma matriz curricular comum aos documentos propositivos PCN e OCNEM.

A chamada Sociologia do Currículo se apresenta como uma área fértil de debates dentro da educação. Autores como Basil Bernstein (1996), Michael Apple (1982) e André Chervel (1990) vêm demonstrando que a escolha de um currículo escolar não é, de forma alguma, algo imparcial e isento de interesses. Na eleição das disciplinas obrigatórias e os tópicos a serem lecionados em cada uma delas se envolvem concepções dominantes acerca da educação, sociedade e Estado, pois são dessas concepções que emanam os modelos curriculares de ensino.

Segundo Bernstein (1996), a constituição de um currículo é feita pela interação de três campos de saberes. O primeiro ele chama de “contextualização”, que seria o espaço científico acadêmico de formulação de teorias, o segundo o campo da “recontextualização oficial”, ou seja, os Estados, governantes e secretarias que elaboram os documentos de propostas curriculares, e o terceiro, o campo da “recontextualização pedagógica”, composto pelo universo escolar, que, através de materiais pedagógicos, aplica os conteúdos curriculares em sala de aula. O frágil equilíbrio desses campos determina grande parte das dificuldades de constituição de um currículo escolar.

Ileizi Silva (2007) faz uso dos trabalhos de Bernstein para analisar as dificuldades de construção de um currículo único de Sociologia no Brasil, que desde 2008, quando foi incluída na matriz obrigatória das disciplinas do Ensino Médio, pena com a falta de documentos propositivos de uma grade curricular comum. Esta constatação marca, de início, uma defasagem no campo da “recontextualização oficial”, que ainda não chegou a um

consenso acerca de uma matriz curricular obrigatória da disciplina. O campo da “recontextualização pedagógica” também apresenta problemas, uma vez que a disciplina possui pouca tradição dentro do ensino médio, dada sua intermitência como matéria obrigatória.

A Sociologia possui uma longa tradição acadêmica no Brasil, sendo um dos primeiros cursos formados na Universidade de São Paulo, na década de 1930. Este legado, de certa forma, também dificulta a construção de uma matriz curricular pedagógica para disciplina, uma vez que, como mostra Bernstein (1996), quanto maior autonomização de um campo científico, maior a dificuldade de formulação de currículos pedagógicos escolares que o extrapolem. Fazendo uso do sociólogo Pierre Bourdieu (2001), é possível afirmar que a autonomização de um campo científico se marca pela desconsideração deste com o mundo e regras sociais que lhe são externas, o que o autor chamou de “interesse pelo desinteresse”. Assim, produções científicas e intelectuais feitas para um público externo ao campo são, de imediata, colocadas como ligeiras e inferiores. Prática esta que pode ser notada, também, na maneira como se menospreza os cursos de licenciatura dentro do campo científico das ciências sociais.

A ausência de um currículo escolar nacionalmente consagrado não significa que não haja temas que estão consolidados no ensino de Sociologia, o que pode ser verificado através das diretrizes curriculares estaduais. Mário Bispo dos Santos (2012), ao analisar os currículos de Sociologia de diversos Estados brasileiros, percebeu que existe grande homogeneidade entre eles, apontando para um mapa comum relativo às diretrizes curriculares estaduais. Todavia, esse mapa comum não implica transposição efetiva nas salas de aula, pois, como mostra Moraes (2003), os professores pouco se interessam pelas propostas curriculares, não as lêem e não as aplicam concretamente.

Flávio Sarandy (2004), ao comparar o conteúdo dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras, também constatou muitos pontos em comum entre eles e o PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais) e os OCN (Orientações Curriculares Nacionais). Todavia, como chama atenção o autor, essas homogeneidades não querem necessariamente dizer que exista uma efetiva padronização das matrizes temáticas lecionadas, pois não há nenhuma orientação prática e metodológica em torno desses conteúdos, quando abordados em sala de aula. Existiria, segundo autor, uma espécie de transposição direta dos conteúdos dos cursos de Ciências Sociais no ensino de Sociologia em nível médio.

Mesmo não existindo atribuições nacionais acerca da matriz curricular do ensino de Sociologia, há dois documentos importantes que, mesmo sem força de lei, são responsáveis pelas orientações gerais da educação de Sociologia em nível médio e do papel do professor no mesmo, o PCN (1999) e OCN (2006).

O PCN e o OCN são pareceres e orientações que visam indicar conteúdos, caminhos e métodos do ensino de Sociologia e do professor de Sociologia no Brasil. São documentos oficiais, produzidos por consultores do Ministério da Educação e submetidos, diretamente, às DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1998) e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), estes dois documentos sim, com força de lei.

Produzidos em contextos distintos, o PCN e o OCN deixam marcas evidentes dos embates sociais, políticos e educacionais que envolveram suas confecções. Feito no calor da promulgação do DCNEM, o PCN de Sociologia guarda muitas das diretrizes ideológicas neoliberais que inspiraram o primeiro documento. Respondendo à confusa necessidade de dar ao aluno conhecimentos básico de Filosofia e Sociologia, importantes para uso de sua cidadania, como consta na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o PCN de Sociologia nasce infestado pelas concepções de transdisciplinaridade e competências, próprias das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

A chamada “Pedagogia da Competência” seria uma espécie de apropriação neoliberal das teorias de Vigostky, em que o professor assume um papel de mediador do saber, incentivador e motivador, que tem como função fazer com que o aluno aproveite os conhecimentos já adquiridos, incitando-o a conhecer novos elementos. Basicamente, o aluno teria que “aprender a aprender” e o professor, facilitar e controlar o conteúdo (DUARTE, 2001).

Sob orientações neoliberais, a pedagogia das competências aparece, no Brasil, no fim da década de 1990, com a finalidade de conciliar a racionalidade pedagógica e a racionalidade econômica. O fundamento do capitalismo flexível moderno estava inspirando uma educação flexível, orientada, unicamente, para o mercado de trabalho e enquadrada na lógica de “perdas e ganhos”, que qualquer empresa deveria ter. Professores altamente graduados são dispensáveis, pois custam caro, o espaço da escola é colocado em segundo plano, pois exige muitos recursos, as disciplinas de cunho básico vão sendo pasteurizadas e divididas em áreas de conhecimento. Assim, a Sociologia foi diluída em outras disciplinas e ministrada por professores sem qualificação específica.

O PCN de Sociologia, incluído na área de conhecimento “ciências humanas e suas tecnologias”, foi construído, basicamente, por pessoas sem ligação específica à área, como o economista neoliberal Roberto Macedo e tinha, entre suas orientações curriculares mais efetivas uma imprecisa necessidade da Sociologia para a cidadania como competência básica e fundamental. Sem definir, ao certo, o que seria essa suposta cidadania, salpica em algumas linhas do parâmetro a “consciência acerca do pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos legais do cidadão”. É possível inferir que a noção de cidadania, entendida como

competência fundamental do currículo de Sociologia, se atrela, basicamente, ao enquadramento do indivíduo no arcabouço sócio legal constituído, e nada mais além disso. No mesmo parágrafo, atribui-se à Sociologia a função de dar ao aluno os conhecimentos básicos para decodificação do “economês” e do “legalês”, em referência às linguagens econômicas e jurídico-legais. Estes dois termos carregam também ares até certo ponto irônicos no trato das ciências humanas e Sociologia, que também poderia ser reduzida a um “sociologuês” (CASÃO, QUINTEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2013B).

O OCN (2006) de Sociologia é um documento produzido por intelectuais da área, e com longa história de reivindicações na campanha pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio (as Orientações foram redigidas por Moraes, Guimarães e Tomazi). Construído em um contexto político e ideológico distinto daquele que deu corpo ao PCN, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio para Sociologia é um documento propositivo e alinhado às demandas que levariam o ensino da disciplina à matriz curricular obrigatória dois anos depois. A começar pelo título – “Sociologia” – ao invés de “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” do PCN, as Orientações Curriculares vêm demonstrar a importância, especificidade, e embates históricos até a inclusão da Sociologia no Ensino Médio (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

O documento se propõe mais como um mapa para o ensino de Sociologia do que propriamente um plano de conteúdos obrigatórios a serem selecionados, o que acabou gerando algumas críticas, que fizeram com que seus autores se levantassem em defesa da possibilidade de um currículo mais aberto e autônomo do professor.

O OCN também possui duas orientações fundamentais que são a revalorização do papel do professor enquanto sujeito educador, reduzido a um mero estimulador no PCN, e rompimento do discurso confuso e quase clichê da “sociologia para cidadania”. Pesquisadores que se debruçaram sobre o OCN, como Amurabi de Oliveira (2013b), Carolina Casão e Cristiane Quinteiro (2007), mostram que, neste documento, existe uma proposição mais clara acerca da função da Sociologia no Ensino Médio, que seria de “estranhar e desnaturalizar a realidade social”. No OCN, a concepção de “como ensinar Sociologia?” aparece através da inter-relação de três componentes fundamentais, “conceitos”, “temas” e “teorias”, trabalhados conjuntamente em uma óptica que possibilite ao aluno perceber as artimanhas e embates sociais da realidade que o cerca.

Metodologia de Ensino e Livros Didáticos: o problema de como ensinar Sociologia no Ensino Médio

Segundo Lee Shulman (2005a, 2005b), os professores possuem uma epistemologia própria que relaciona duas coisas, ao seu ver, distintas, o conhecimento que os docentes têm do conteúdo, e as formas pelas quais esses conteúdos são transmitidos. Seu conceito de “conteúdos pedagogizados” refere-se, assim, às representações e formulações feitas acerca de um tema científico específico, de maneira a torná-lo inteligível aos alunos. Para o autor, essa é uma condição específica à prática do ensino, do saber docente e da formação do professor.

As reflexões de Lee Shulman, ao distinguirem e relacionarem conteúdos e pedagogias, abrem brechas importantes de estudo acerca das práticas escolares e metodologias de ensino, pois é no trabalho de transformação dos conhecimentos científicos em formas pedagogicamente fortes que repousa grande parte do sucesso do docente no Ensino Médio.

A pesquisadora Ileizi Silva (2008) fez uma reflexão importante acerca das práticas pedagógicas e didáticas acerca do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro. Segundo a autora, estas práticas pedagógicas e metodológicas devem buscar inspiração, primeiramente, no acúmulo de conhecimento científico construído pelo campo de saber. Estes pressupostos orientam a escolha dos conteúdos ministrados, a formação de um currículo obrigatório e a determinação das competências exigidas. A segunda fonte importante de práticas metodológicas e didáticas repousa nos conhecimentos e experiências de ensino dentro da escola, ou seja, nas tradições e cânones que remontam a transmissão de seus conhecimentos, área da “recontextualização pedagógica”, segundo os dizeres de Bernstein (1996).

Segundo a autora, existe aqui um descompasso que marca as dificuldades de elaboração de meios e recursos didáticos, capazes de tornar a Sociologia uma disciplina atraentemente importante aos alunos do Ensino Médio. Se o campo das Ciências Sociais, no Brasil, se encontra fortemente consolidado, com áreas de pesquisa tradicionalmente embasadas, sua prática de ensino na escola é ainda incipiente, e não está totalmente constituída, consolidada e com lugar definido nos currículos escolares. Ou seja, a Sociologia ainda não construiu uma tradição pedagógica, práticas de ensino, avaliação de aprendizagem, como outras disciplinas obrigatórias.

Com bases ainda tênues, o ensino de Sociologia no Brasil passou, ainda, a competir com o bombardeamento de informações do mundo moderno que, em certa medida, passaram a competir, diretamente, com o saber escolar, como mostram Luiz Fernandes Oliveira e Ricardo Costa (2008).

Face sua intermitência no currículo escolar, descompassos com seu campo científico gerador e competição com outras fontes de saber, a prática de ensino e metodologia de

sociologia vem acumulando dificuldades, e uma das principais repousa na confecção e utilização de manuais, ou seja, livros didáticos.

Vista como área menos nobre nas ciências sociais, a tradição acadêmica, em âmbito universitário, pouco se concentrou sobre a transposição dos conhecimentos científicos para o âmbito pedagógico. Como mostra Sarandy (2004), o estudo sobre os livros didáticos ainda penam com o desprestígio, pois o mesmo é visto como um “livro menor”, “datado”, “restrito” etc. O autor, ainda enfileira outras razões que fizeram do livro didático assunto nebuloso tanto no universo da pesquisa quanto da prática pedagógica. Para o autor, os PCN ainda carecem de orientações didáticas e metodológicas apropriadas para o ensino de Sociologia, as experiências realizadas no ensino médio são localizadas, dispersas e fragmentadas, e essas poucas experiências foram ainda mal documentadas e raramente analisadas pela academia. Assim, chama atenção Sarandy (Idem), que os livros didáticos de Sociologia e a seleção de conteúdos adequados ao nível médio refletem ou um academicismo agudo, ou pelo contrário, constroem-se ao redor de cursos temáticos de pouca profundidade teórica. Portanto, os livros didáticos da área vivem aos arredores de um impasse representado pela abordagem temática, de proximidade e visibilidade dos alunos mais facilitada, porém menos conteudistas, e outra abordagem mais teórico-referencial, inchada de teorias e conceitos, mas pouco apetitosa à aprendizagem escolar.

Meucci (2000) detectou que a construção dos primeiros manuais de Sociologia entre os anos 30 e 40, sob o ranço positivista, fazia dessa ciência uma espécie de ferramenta de civilidade e desenvolvimento. Funções que mesmo diminuídas e abrandadas, ainda estão presentes em alguns livros. O estudo desenvolvido por Sarandy com os principais livros didáticos produzidos e utilizados pelas escolas públicas brasileiras revela que entre eles existe ainda uma espécie “visão redentora”, às vezes mais explícita, outras menos declarada, quando o assunto é o objetivo de cada manual. Na sua maioria, o objetivo dos livros gira em torno de propósitos mais amplos, como o uso da cidadania e transformação social. No mais, o conteúdo expresso neles é bastante homogêneo, carregando preocupações constantes com conceitos entendidos como fundamentais como: socialização, fato social, Estado e ação social, mesmo como algumas temáticas como trabalho, movimentos sociais, relação indivíduo-sociedade, desigualdade social, política e educação.

Embora as discussões sobre os manuais didáticos ou transposição de conteúdos do bacharelado embasem as arguições sobre metodologia, práticas escolares e didática, existem, nos documentos de referência para o ensino de Sociologia, principalmente os OCN (2006), orientações importantes na forma como os conteúdos da disciplina podem ser utilizados.

Não foram poucas as críticas aos OCN no sentido de que faltaria, no documento, conteúdos curriculares obrigatórios e mais clareza no tocante às metodologias. Os próprios autores do documento voltaram ao assunto em outras oportunidades. Tomázi e Lopes (2004) falam de suas experiências pessoais em sala, e afirmam que os alunos não perderam o interesse pelo mundo escolar, mas sim que eles estão identificando, cada vez mais, a escola como algo distante dos seus prazeres. Em uma crítica dura ao sistema de ensino e práticas didáticas utilizadas na área de Sociologia, o autor conclui que, no ensino médio, as criatividades são constantemente tolhidas e orientadas à competitividade.

Amaury Moraes e Elizabeth Guimarães (2010) retomam mais uma vez a discussão das questões metodológicas presentes nas diretrizes centrais do documento. Segundo o OCEM, a presença da Sociologia no ensino médio cumpre uma função epistemológica dupla e complementar: estranhamento e desnaturalização. Por estranhamento o autor esclarece entender o sentimento de incomodo que incita um conhecimento e saber acerca da circunstância em admiração. E desnaturalização a percepção de que os fenômenos que rondam o universo social não são naturalizados, mas construções específicas de um processo histórico e humano.

A fim de conseguir a “consciência crítica” ou “imaginação sociológica” que estranha e desnaturaliza, Moraes e Guimarães (2010) chamam atenção para três pressupostos metodológicos que devem caminhar conjuntamente: “conceitos”, “temas” e “teorias”. O campo das teorias é, segundo os autores, o mais árido para o trabalho em sala de aula. Moraes e Guimarães chamam de teoria um conjunto de explicações e formulações coerentes e sistemáticas que visam explicar um fato ou acontecimento. Nas ciências humanas, as teorias estabelecem íntimas relações com as formulações passadas e futuras, em um complexo cenário em que, diferentemente das ciências naturais, onde há uma superação dos paradigmas teóricos, na Sociologia, as teorias concorrentes convivem e se acumulam. Teorias revelam olhares específicos de certos pensadores que formularam hipóteses explicativas para realidade e que poderiam ser aplicadas em outros contextos, como ferramentas de análise e investigação. Cada teoria, de certa maneira, é abastecida por conceitos, outro pressuposto metodológico importante, e que diz respeito ao registro linguístico próprio de cada campo do conhecimento, que é utilizado com o propósito de definição terminológica de fenômenos, concepções ou relações.

O pressuposto temático é, segundo o autor, um dos mais atraentes ao trabalho em sala de aula. Temas são situações exemplares, realidades ou acontecimentos que chamam atenção para problemas de ordem sociológica, próximos à realidade do aluno. Os temas são mais visíveis, mais palpáveis, reforçam e reafirmam conhecimentos já adquiridos. Todavia, é

importante que, para as análises temáticas, o professor faça uso de teorias e conceitos, a fim de recheiar as discussões com pressupostos que superem as concepções de senso comum acerca de determinado tema.

Em seu estudo, Moraes e Guimarães ainda elencam outros recursos didáticos importantes que o professor pode trabalhar, um deles seria a pesquisa. Adaptada à realidade do ensino médio, a pesquisa torna-se um recurso capaz de fornecer elementos que colocam em prática as teorias e conceitos debatidos, instiga um olhar investigativo e curioso na busca pela desnaturalização e estranhamento do mundo. Outra ferramenta trazida por Moraes são as aulas expositivas incrementadas com outros recursos didáticos. Como determina o autor, as aulas expositivas são consideradas um recurso universal para o ensino escolarizado, principalmente em disciplinas com maior peso teórico. A sugestão do autor é, assim, combinar intervalos de exposição direta do docente com recursos provocativos diversos, a fim de conferir certa materialidade aos debates. Os cuidados com recursos midiáticos devem ser sempre tomados para superar o caráter mais lúdico e de entretenimento que, em algumas ocasiões, esse tipo de material pode assumir, como alerta Oliveira e Costa (2008).

Mauro Moraes ainda coloca dois recursos didáticos interessantes, visita a museus e aulas musicadas. Frequentar lugares que guardam parte da cultura local, de maneira guiada, é importante para dar visibilidade ao que foi ensinado e desnaturalizar acontecimentos e fatos corriqueiros. O recurso musical também torna-se uma ferramenta interessante ao tentar encontrar conceitos históricos e sociológicos no conteúdo das letras.

Conclusões

A questão da formação docente, do currículo de Sociologia e as metodologias de ensino carregam impasses que incidem diretamente sobre a descontinuidade da Sociologia no Ensino Médio. Longe de esgotar o problema, esse artigo vislumbrou lançar luz a três dilemas decisivos acerca do ensino de Sociologia no Brasil, através de uma recuperação bibliográfica sobre o tema, e colocar às claras como a fixação da disciplina exige, antes de tudo, uma reflexão adensada acerca dos problemas que envolvem seu ensino no Brasil.

Bibliografia

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: CNE, 1999.

CARVALHO, Lejeune. A Trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio. In: *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Org. CARVALHO, Lejeune. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thais. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações*, londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan/jun. 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

HANDFAS, Annita. A Formação do professor de Sociologia: reflexão sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

_____. Formação dos Professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

LENNERT, Lúcia. Algumas Reflexões acerca da formação de professores de Sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia. *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MENDONÇA, Sueli. A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação – Mestrado em Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Amaury. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014.

_____. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*. V.15 n.1 São Paulo abr. 2003.

MORAES, Amaury; GUIMARÃES, Elisabeth. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia. In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

NEVES Ana; MELO, Camila; LANNES; Suellen. Professor Regente e Licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem? In: HANDAFAS, Annita; MOÇARA, Júlia (Orgs). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Formação de professores em ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere*. N. 13, julho a dezembro de 2013a.

_____. O currículo de sociologia na escola: um campo em Construção (e disputa). *Espaço do Currículo*, v.6, n.2, p.355-366, Maio a Agosto de 2013b.

OLIVEIRA, Luiz; COSTA, Ricardo. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

PIMENTA, Selma. O Estágio na Formação de Professores: Unidades entre Teoria e Prática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 94, p.58-73, agosto 1995.

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

SARANDY, Flávio. *A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para ensino médio no Brasil*. Dissertação – Mestrado em Sociologia – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n. 2, 2005a.

SHULMAN, Lee. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, n. 99, Santiago-Chile, 2005b.

SILVA, Ileizi. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

SILVA, Ileizi. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, Natal-RN, v.8, n.2, 2007.

_____. Metodologia do ensino na educação básica. In: HANDAFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

TOMAZI, Nelson; LOPES, Edmilson. *Uma angústia duas reflexões*. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

Recebido em: 27 de março de 2017

Aceito em: 25 de junho de 2017



Os desafios de uma disciplina escolar: práticas docentes no ensino de Sociologia

Maria Cristina Stello Leite¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2011 e 2014, no contexto da rede pública do estado de São Paulo, lugar onde a disciplina Sociologia passa a ser parte obrigatória do currículo a partir de 2009. A pesquisa se desenvolveu por meio de observações em sala de aula acompanhando uma professora e um professor de Sociologia numa mesma escola. Com a proposta de ultrapassar a dimensão individual das práticas docentes, as observações coletadas em pesquisa de campo trazem contribuições para pensarmos tanto sobre o contexto específico da rede pública paulista quanto ao que está se constituindo como próprio da Sociologia no formato de disciplina escolar. Apesar do contexto específico no qual a pesquisa foi realizada, seu mérito está em contribuir para reflexões quanto à trajetória da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio, há completar uma década, e novamente alvo de disputas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Práticas Docentes. Disciplina Escolar. Currículo. Material Didático.

Challenges of a School Subject: Teaching Practices in Sociology

Summary

The article discusses results of the author's Master's research, conducted from 2011 to 2014 in the public school system of the state of São Paulo, Brazil. In those schools, Sociology studies have become a mandatory curricular component since 2009. The research was carried out based on field observation at the classes of two Sociology teachers, male and female, working at the same school. Aiming to reach beyond the analysis of the individual dimension of teaching practices, the data collected in field research bring contributions to examine both the specific context of the public school system of São Paulo and the broader constitution of the elements that have come to form Sociology as a school subject. Even if referring to a specific context, the contribution of this research lies in proposing thoughts on the trajectory of Sociology as a mandatory curricular component in secondary education – a legal directive that is about to complete a decade in Brazil and is yet again to be the target of disputes.

¹ Graduada em Ciências Sociais, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

Keywords: Sociology Teaching; Teaching Practices; School Subject; Curriculum; Didactic Material

Introdução

O interesse sobre o ensino de Sociologia surgiu nos anos finais em que cursava a graduação, concomitante ao retorno da Sociologia ao quadro de disciplinas obrigatórias da educação básica. Naquele momento, entre os anos de 2008 e 2009, a rede estadual de ensino de São Paulo preparava-se para o retorno das disciplinas de Sociologia e de Filosofia, na ausência de um quadro suficiente de docentes efetivos com formação específica para assumir as aulas. Também data deste período a distribuição de material didático produzido sob encomenda pela Secretaria Estadual de Ensino (SEE-SP) para cada uma das disciplinas obrigatórias no currículo, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Neste contexto de retorno da disciplina de Sociologia, as perguntas que me assuntavam referiam-se às práticas de professores e professoras quando estavam em sala de aula. Como era ser professora de Sociologia? Como seria falar de conteúdos das ciências sociais para adolescentes? Quais eram as referências dos docentes ao planejarem e dotarem de sentido as suas aulas? Curiosidade instigada pela aluna de ciências sociais prestes a exercer o magistério e pela pesquisadora, que diante das análises sobre os Cadernos de Sociologia² reflete sobre as práticas docentes e o espaço de autonomia e criação docente.

Nesse sentido, optou-se logo no início da pesquisa do mestrado em buscar tanto leituras sobre o ensino de Sociologia como autores que permitissem uma compreensão do contexto das culturas escolares referindo-se ao objeto de estudo como disciplina escolar. No entanto, antes de adentrar nas questões teóricas que orientaram a pesquisa, faz-se necessário destacar a forma como se delimitou a escolha dos sujeitos envolvidos e as observações de campo. A escolha por observar docentes de uma mesma escola, em que foi possível encontrar uma professora com formação em Ciências Sociais e um professor estudante de Filosofia, ocorreu diante da dificuldade, no ano de 2013, em encontrar professores/as com formação específica na área ministrando as aulas de Sociologia. Na escola que se tornou “campo de pesquisa”, localizada na região central da cidade de São Paulo, o cenário não era muito diferente de outras escolas visitadas, em que o quadro de aulas de Sociologia estava completo na ausência de docentes com formação específica. As condições de trabalho destes docentes, sem formação específica e com contratos precários, denunciavam a precariedade do contexto de inserção da Sociologia na

²Os Cadernos de Sociologia foram objeto de investigação na pesquisa de Iniciação Científica no ano de 2010, em que o objetivo era refletir sobre o uso das imagens que compunham este material didático. Ao analisar os Cadernos, chamou à atenção o modo prescritivo com que o material se dirigia às práticas docentes. Ao longo do presente texto a grafia em maiúscula para Cadernos refere-se a este material didático.

escola. Tanto a professora quanto o professor que participaram da pesquisa possuíam contratos temporários, sendo 2013 o primeiro ano de trabalho na escola e sem perspectiva de se manter nela no próximo ano letivo.

A partir das questões iniciais e o contexto de retorno da disciplina uma nova questão é formulada: O que faz ou não faz sentido no ensino de Sociologia na escola? “Faz sentido?”, a pergunta presente no título da pesquisa de mestrado, é uma dessas perguntas realizadas à pesquisadora que propiciaram reflexões referentes à Sociologia e sua constituição como disciplina escolar. Buscou-se identificar e diferenciar as práticas docentes criadas em um espaço e tempo próprios da escola. Ao tratar de uma disciplina que permaneceu longo período excluída da sala de aula³, as questões colocadas na pesquisa de campo sobre as práticas docentes demonstravam dúvidas que poderiam ser explicitadas, inicialmente, pela inconstância da Sociologia na escola gerando insegurança quanto às práticas em sala de aula uma vez que havia escasso acúmulo de saberes próprios de uma disciplina escolar. A partir das observações em sala de aula e conversas com os docentes, outros elementos se mostraram pertinentes dentro do contexto escolar para a compreensão do ensino de Sociologia. O objetivo do presente texto é compartilhar a pesquisa e tecer algumas considerações referentes à temática.

A disciplina escolar Sociologia faz sentido?

Em pesquisas que apresentam como objeto de investigação o ensino de Sociologia, independente do recorte realizado - currículo, formação de professores, práticas ou histórico – comumente se destina um espaço à apresentação do campo a partir da trajetória histórica da disciplina no currículo da educação básica, com início no Brasil República. A trajetória intermitente da disciplina contribui para o leitor compreender uma parte dos desafios enfrentados por aqueles e aquelas que estão na sala de aula, qual seja, encontrar um sentido às práticas docentes. No entanto, me abstenho de realizar, mesmo que brevemente, uma apresentação das idas e vindas da Sociologia no currículo da educação básica indicando referências consultadas e utilizadas na pesquisa e que apresentam um panorama histórico e político, como Amaury Moraes (2003; 2011), Ileizi Fiorelli Silva (2008) e Simone Meucci (2000).

Como a pretensão deste texto reside na discussão das práticas docentes tem-se que, não faz sentido pensar a Sociologia e o seu ensino como um fenômeno desconectado das

³O trabalho de Ana Lucia Lennert da Silva expõe as condições de trabalho dos professores e professoras de Sociologia que permaneceram vinculados à rede pública de ensino paulista durante o período de exclusão da disciplina.

especificidades do contexto escolar. As tensões que instigaram a pesquisa e que se aprofundaram no campo apontavam para a relação entre proposta curricular e materiais didáticos com a cultura escolar tendo o docente como “mediador”. Utilizou-se o conceito de culturas escolares a partir do reconhecimento de que as escolas apresentam modelos organizativos que lhe são próprios, com mentalidades, hábitos, práticas, teorias e estratégias que as identificam. Segundo tal concepção, os conteúdos entendidos como próprios da Sociologia não poderiam ser vistos como “transpostos” de um lugar a outro de modo incólume. Em determinado momento da pesquisa tornou-se nítido que o formato das ciências sociais no ensino superior não poderia ser a única referência para as práticas no ensino de Sociologia. Mostrou-se assim pertinente problematizar a Sociologia como disciplina escolar que sofre a influência simultânea de elementos internos e externos à escola. Fez-se necessário observar também a complexidade das produções próprias do espaço da escola, se afastando de concepções que a observam como mera reprodutora de políticas externas à sua dinâmica.

A pergunta referente ao sentido da Sociologia pode soar um pouco extravagante. No entanto, ao ouvi-la ao longo da pesquisa de campo reiteradamente pareceu não fazer referência ao campo científico da sociologia ou, de forma mais abrangente, às ciências sociais, mas sim sobre esta como disciplina escolar. As observações em sala de aula foram problematizadas sob a perspectiva da cultura escolar, recorrendo especificamente a teóricos que concebem a disciplina escolar como uma produção de conhecimento própria da escola. É o caso dos historiadores André Chervel e Circe Bittencourt, que inspiraram as análises realizadas diante do material coletado na pesquisa de campo.

A continuidade e persistência no tempo, acrescida de relativa autonomia ao sabor do contexto histórico, permitiram à escola como instituição criar produtos tão específicos como as disciplinas escolares. Estas possuem sua própria história, transformam-se, adaptam seus conteúdos e, inclusive, desaparecem sob efeito de reformas, como é o caso da Sociologia, numa dinâmica que permite visualizá-las como territórios em disputa. Nesse campo de disputas, podemos nos deter sobre a escolarização de um saber produzido fora da escola, processo que cria códigos próprios, como as disciplinas escolares. Sendo assim, uma hipótese levantada a partir deste referencial teórico relaciona-se à ideia de que os códigos que lhe são próprios e que são apoiados em um saber empírico permitem aos docentes concepções de ensino e cultura escolar a partir do campo disciplinar.

André Chervel, em texto publicado no início da década de 1990, trata mais especificamente desta questão ao pensar os condicionantes das práticas docentes como assentados num conjunto de crenças oriundas de um código disciplinar, que também permite conceber o ensino como uma prática cultural. Dessa forma, a originalidade da ação educativa

resultaria das necessidades do dia a dia da sala de aula, dos desafios que são postos no cotidiano escolar aos docentes no fazer diário de seu ofício, que se realiza na relação direta com seus alunos e alunas.

Ao se contrapor a ideia de que a prática docente seria uma transposição didática, Chervel (1990) chama atenção para uma compreensão das disciplinas escolares como “entidades epistemológicas”, em que a legitimação da prática é referendada com maior peso da escola quando comparada a outros lugares, como seria o caso da universidade. Tal proposição não diminui a importância da universidade e instituições de pesquisa na busca por apoiar e qualificar a escola, mas pretende colocar em evidência a força da cultura escolar nas tomadas de decisões dos docentes no cotidiano de sala de aula.

No seu fazer diário, docentes encontram-se com meninos e meninas, jovens pertencentes a uma geração diferente da sua. Deparam-se com os códigos da própria disciplina escolar contrapostos às referências da sua formação inicial. O material didático presente em sala de aula se mostra como recurso e guardião do acúmulo dos saberes de uma disciplina, no entanto, isto não é tudo, já que a proposta é pensar de que forma docentes organizam e criam suas práticas de ensino. Foi possível observar ao longo da pesquisa de campo que algumas vezes era diante dos/as alunos/as que tanto o professor quanto a professora repensavam seus planejamentos. Por meio dos recursos didáticos reelaboravam textos e justificavam o quanto daquilo parecia pertinente ou não ensinar.

Se por um lado não é finalidade da disciplina escolar Sociologia formar sociólogos ao fim do ensino médio, o objetivo de lhe conferir sentido implica em uma reflexão constante sobre a formação do cientista social no planejamento das práticas docentes. Ao planejar aulas, professores/as preocupam-se constantemente com os modos de despertar o interesse dos estudantes para o tema ou conteúdo tratado com pretensão de garantir a aprendizagem, algo que foi possível constatar em conversas e observações de campo. Dentre as anotações, identifica-se o esforço dos docentes em relacionar suas aulas com aquilo que era demandado pelos/as alunos/as, com o desafio de motivá-los/as a aprender. Um desafio posto a todas as disciplinas escolares, sem dúvida, e que nesta pesquisa se mostrou importante destacar ao observarmos as práticas docentes.

Ao frequentar a escola como pesquisadora foi possível verificar a escassez de fontes de referência para a criação das aulas de Sociologia. Na busca por apreender o que poderia se configurar como próprio da disciplina ministrada, a professora recorria a textos presentes nos

livros didáticos⁴ disponíveis na escola, com recorrentes adaptações para os/as alunos/as copiarem nos cadernos. A professora indicava, não sem certa dose de angústia, a dificuldade em encontrar recursos didáticos com uma linguagem que fosse considerada adequada para “tornar possível o ensino” de Sociologia. A expressão “tornar possível o ensino” pode ser entendida, segundo Chervel (1990), como a busca de professores/as em reelaborar suas aulas constantemente, de modo que os conteúdos da disciplina façam sentido em diferentes contextos.

Os materiais didáticos, livros e os Cadernos de Sociologia principalmente, são referências importantes na busca por fontes de inspiração na criação das aulas e, dessa perspectiva, retomaremos mais adiante esta questão. No entanto, motivações de cunho “aparentemente” pessoal são, concomitantemente, referências relevantes na constituição das práticas docentes. Explicar um sistema econômico como o capitalismo ou então a crescente burocratização oriunda da formação do Estado moderno exige do/a professor/a recorrer aos saberes acumulados pelas ciências sociais. Exige, igualmente, uma constante busca por metodologias adequadas ao contexto escolar, sem perder a singularidade de ser cientista social que ministra aulas de Sociologia no ensino médio. Essa busca é alimentada, por um lado, pelo contato diário com os/as alunos/as e, por outro, pelo “capital cultural” do/a professor/a, que corresponde aos saberes acumulados pelas ciências sociais relacionadas a uma bagagem cultural /artística. Algumas situações vivenciadas na sala de aula foram significativas para ilustrar essa relação.

Em determinada situação vivenciada cujo objetivo seria abordar a modernidade e a burocratização da vida na modernidade foram disponibilizados aos/as alunos/as o livro *Metamorfose* de Franz Kafka. Ocorreu em uma das aulas em que se realizava a leitura coletiva da obra, uma aluna comentar sobre sua incapacidade de compreender o livro referindo-se a ele como algo “muito difícil para sua cabeça oca”. A fala da aluna intrigou a professora levando-a a reorganizar sua proposta inicial das aulas. Se de antemão o interesse estava em estranhar e desnaturalizar uma situação exposta em material não-escolar, o livro do Kafka, após as aulas e as tentativas de leituras coletivas, o objetivo tornou-se apresentar o autor e sua obra como forma de informar os/as alunos/as sobre a existência de uma cultura que não aquela vivenciada por eles/as no cotidiano. Nas situações vivenciadas nas aulas do professor parecia haver uma concepção mais instrumental referindo-se sobre a importância dos/as alunos/as acessarem conhecimentos de “cultura geral”, entrando nessa denominação desde o ensino de siglas como

⁴Estes livros eram tanto os destinados ao ensino de Sociologia, como os exemplares de outras editoras que não foram escolhidos pela escola no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, quanto os destinados ao ensino de Filosofia.

UNE, OAB e ONG⁵ até quem foi Heródoto, o famoso historiador grego. Para o professor, o papel do ensino de Sociologia era o de fornecer informações relevantes ao exercício da cidadania.

Nos dois casos, tanto do professor quanto da professora, é possível observar a influência do capital cultural sobre o modo como se reformula a disciplina escolar Sociologia. No caso do professor⁶, temos uma componente não abordada na pesquisa ao pensarmos a Sociologia na escola, possivelmente relacionada às antigas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, também conhecida como OSPB, e o caráter instrumental e moralizador que elas carregavam. No entanto, como hipótese essa ideia não foi aprofundada na pesquisa e mantenho a referência ao caráter instrumental do professor.

A intenção de levar para as aulas de Sociologia um repertório cultural era recorrente na fala dos dois docentes. Tal concepção sobre o ensino de Sociologia pode ser verificada no documento curricular do estado de São Paulo quando, ao fornecer um breve histórico sobre o retorno da disciplina, afirma que sua volta

[...] apoia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos. (SÃO PAULO: SEE, 2010, p.32)

A “participação consciente”, segundo o documento, requer acesso a informações que o docente de Sociologia estaria apto a fornecer, a partir de sua formação no ensino superior e também de seu repertório cultural. A constituição das disciplinas escolares, segundo Bittencourt (2003) e mencionado anteriormente, nos permite repensar o papel da escola compreendendo-a também como espaço de produção de saber. Observar as práticas a partir do pressuposto da existência de culturas que são próprias da escola permite ir além das definições formais sobre os sujeitos para então considerá-los como parte desta cultura, que interferem e são interferidos por ela.

Ao colocar como ponto de partida a pergunta feita pela professora, sobre o sentido de suas práticas, identificamos a preocupação sobre o modo como os/as alunos/as dotariam de sentido as aulas. Diante das práticas realizadas ao longo das aulas foi possível obter contribuições para se discutir os sentidos dados à disciplina escolar Sociologia. Uma vez que não se restringe a observações de campo, o material coletado também é composto por diálogos

⁵UNE, União Nacional dos Estudantes; OAB, Organização dos Advogados do Brasil; ONG, Organização Não-Governamental.

⁶ O professor, estudante de filosofia, há pouco mais de três anos atuava como docente, tendo trabalhado vinte anos no sistema ferroviário de transporte.

constantes com a professora e o professor, e permite refletir sobre as práticas docentes e a constituição da disciplina, partindo do pressuposto de que, ao criar suas práticas diárias, o docente tem como finalidade não apenas os objetivos expostos no currículo escrito, mas, igualmente, a busca por compreender qual é o sentido do seu trabalho.

“Para isso que a escola serve?”, interroga a professora. Ao dirigir perguntas à pesquisadora referentes ao papel da escola, a professora parecia buscar sentido para seu trabalho localizando o espaço da Sociologia em diálogo com as expectativas dirigidas à escola. Como criações espontâneas da cultura escolar, as disciplinas carregam um formato próprio que as identifica e exerce influência que não se restringe ao espaço da escola, resvalando na vida social. Nesse sentido, retomando a indagação da professora quanto ao papel da escola, podemos pensar na via de mão dupla das relações estabelecidas dentro da sala de aula, onde professores/as são influenciados e influenciam a vida social de seus/suas alunos/as.

Reflexões sobre um currículo para a disciplina escolar Sociologia - ordenando conteúdos e prescrevendo práticas

Conforme indicado no início do texto, os recursos didáticos são elementos relevantes ao problematizar práticas docentes, que indicam muitas vezes a materialização do currículo na sala de aula. No momento da pesquisa, dois tipos de materiais eram recorrentes na sala de aula, livros didáticos e os Cadernos de Sociologia.

Para uma breve contextualização dos Cadernos de Sociologia, também conhecidos como os “caderninhos do estado”, é importante destacar que eles compõem parte importante do programa *São Paulo faz escola*, projeto de reforma educacional paulista e implantado no ano de 2008 em resposta ao mau desempenho das escolas públicas em avaliações de larga escala, como o SARESP⁷. O programa tem como principal meio de entrada nas escolas os materiais impressos apresentando entre outras coisas o Currículo do Estado de São Paulo nos níveis de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio com o objetivo de “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p.7). Os materiais impressos são dirigidos especialmente às/aos professores/as e alunos/as, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Os materiais foram amplamente distribuídos nas escolas públicas da rede estadual servindo como referência da proposta curricular para os docentes. Estimado ou não, o fato é que os “caderninhos” estavam nas mãos dos/as alunos/as e professores/as, conforme constatado na pesquisa de campo, corroborando para a relevância de abordá-lo num trabalho que tem como foco práticas docentes.

⁷Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP.

Não por acaso, o formato dos Cadernos de Sociologia foi associado por professores/as ao de apostila, uma vez que estabelece a organização do trabalho por série e bimestre, e no caso do material destinado ao uso exclusivo do docente, ainda há prescrições e orientações de como conduzir as aulas. Os Cadernos precisam ser analisados atentamente como elemento incorporado pela cultura escolar, não só porque é um material que guarda em si concepções sobre o ensino de Sociologia, mas principalmente porque carrega as consequências geradas pelas intermitências da disciplina no currículo em relação ao acúmulo de práticas, metodologias e entendimentos do porquê ensiná-la na escola.

Ao entrevistar a professora e o professor antes de iniciar a pesquisa de campo, questionei quanto aos recursos utilizados para o planejamento das aulas. Para a professora, os “caderninhos” eram uma referência de conteúdo, já o livro didático era usado com adaptações, e o material de uso mais recorrente era aquele produzido por ela. Já o professor dizia claramente que trabalhava com os “caderninhos” e às vezes com material próprio. Ele não mencionava livros didáticos e enquanto o acompanhei nas aulas não foi possível observar nenhum uso destes. Quando questionado, a justificativa para esta ausência devia-se, segundo ele, ao escasso tempo disponível nas aulas, considerado insuficiente para leituras. Mesmo os “caderninhos” ele procurava “enxugar” ao máximo, uma vez que a presença de conteúdos de história era recorrente, era necessário evitar abordar por conta do curto tempo disponível para as aulas.

Por conta de sua trajetória singular pelo currículo escolar, o ensino de Sociologia carece de estudos nas mais diferentes áreas, como a didática, a metodologia de ensino, o currículo, a formação de professores, necessária para avançarmos e consolidarmos uma compreensão dela no formato de disciplina escolar. Sendo assim, o texto das Orientações Curriculares Nacional alerta aos docentes para a necessidade de uma adequação da linguagem, dos temas, dos objetos à fase de aprendizagem dos jovens quando se trata do ensino de Sociologia. Um termo recorrente no documento das Orientações Curriculares refere-se à tradução por recortes, já que a simples “transposição” dos conteúdos seria um problema para a prática docente. Das observações realizadas em sala de aula, identificava-se que no caso da professora, o formato das ciências sociais próprio do ensino superior era o principal referencial no planejamento dos conteúdos. Era a partir deste referencial que ela avaliava a proposta presente nos Cadernos de Sociologia e nos livros didáticos. Mas diante das limitações do referencial da formação inicial, quando pensadas para o contexto escolar, professores e professoras se deparam com um espaço, mesmo que pequeno, de autonomia e criação. É neste espaço que reconhecemos o/a professor/a como pesquisador/a e não mero tarefeiro.

Práticas docentes no ensino de Sociologia: ser pesquisador/a do próprio ofício

“O que é mestrado?”, questiona uma aluna à professora alguns dias após minha entrada na escola. Diante da pergunta inusitada a professora espontaneamente responde que “é algo que se faz para não ficar como eu, na sala de aula”. Em seguida, a professora reformula a resposta e diz que um pesquisador é como um médico que observa e faz um diagnóstico antes de dar o remédio, e olhando para mim enfatiza: “mas nós não damos o remédio”. Em certa medida, é possível interpretar a fala da professora como um descontentamento com seu trabalho, que também expressa a crescente desvalorização da profissão docente no contexto da educação pública.

A diferenciação estabelecida entre ser pesquisador e estar em uma sala de aula sugeriu a forma como enxergava o próprio trabalho, aparentemente diminuído por ela diante de alguém que exercia o papel de pesquisadora. Contudo, a diferenciação feita também dizia sobre como me localizar no espaço da sala de aula. Não era possível passar despercebida, tão pouco achar que eu era apenas mais uma pessoa dentro da escola. No papel de pesquisadora, havia uma expectativa da professora⁸ quanto às minhas contribuições para a realização das aulas. Algo suscitado pelas inúmeras perguntas que me foram dirigidas frequentemente. Acredito que foi possível estabelecer algo melhor que contribuições oferecidas por uma pesquisadora, a saber, um espaço de conhecimento compartilhado, onde questões eram colocadas por mim e pela professora no intuito de refletir conjuntamente recorrendo aos teóricos das ciências sociais e às experiências de sala de aula. Acredito também que este espaço de conhecimento compartilhado criado entre mim e a professora deve-se a minha atuação como docente na disciplina Sociologia no ano anterior, nas mesmas condições de trabalho. Após alguns meses do término da pesquisa de campo, passei também a relacionar o entusiasmo da professora em partilhar suas práticas comigo tanto com a trajetória de constituição da disciplina escolar Sociologia, e suas consequências para o acúmulo de saberes que lhe são próprios, quanto com a ausência de espaços dentro da escola em que fosse possível a troca de experiências entre docentes.

Vale ressaltar neste momento o que François Dubet (1997) identifica sobre ser pesquisador da própria aula, pois os questionamentos e desafios enfrentados ao longo da curta experiência como professora de Sociologia ganharam contornos diferentes quando analisados distante da sala de aula. Após a experiência de um ano como professor de escola, Dubet faz uma análise sobre o que se passou alertando que o fato de ser um sociólogo não lhe permitia antecipar os acontecimentos melhor que outros profissionais do ensino. No entanto, a análise

⁸ A ênfase sobre a professora deu-se por conta, entre outras coisas, de sua enorme disposição em dialogar e refletir sobre suas práticas. O professor, ao seguir os Cadernos de Sociologia, não se mostrava inseguro diante das práticas em sala de aula, mesmo quando estas se contrapunham à proposta curricular.

que faz posteriormente da sua experiência como professor, como não poderia deixar de ser, é como sociólogo.

Em conversas com meus interlocutores, ao longo de dois bimestres frequentando a sala de aula, foi possível observar a existência de elementos externos que pressionam os docentes para uma maior rotinização do trabalho. A repetição das práticas na sala de aula pode ofuscar os olhos para aquilo que qualifica a atividade profissional, o ato criador. Nesse sentido, Elsie Rockwell entende o cotidiano como um nível particular da realidade social propondo investigar as criações próprias da escola na tentativa de compreender sua dinâmica interna. Rockwell (1995) sugere que a mediação feita pelo docente por meio de suas práticas entre currículo e sala de aula não seriam “apenas reprodução de algo que lhe é externo mas parte de um processo de investigação e criação”. Sendo assim, podemos dizer sobre o caso específico da disciplina Sociologia. Ela constitui a si própria por meio das práticas docentes e discentes, uma vez que são estas que realizam a mediação entre os elementos que compõem a cultura escolar.

Para Rockwell, o currículo seria um nível normativo que se incorpora à dinâmica do cotidiano escolar criando um conjunto de práticas relevantes para a formação tanto dos docentes quanto dos/as alunos/as. O currículo oficial materializa-se numa dada realidade. Exige do pesquisador fazer uso de métodos qualitativos na tentativa de apreender a dinâmica da sala de aula. Sendo assim, talvez a única forma de apreender as práticas docentes seja estar em uma sala de aula cotidianamente observando a realidade complexa na qual se está inserido. A forma escolar não pode ser ignorada neste tipo de pesquisa. Uma forma que agrupa, classifica e diferencia os processos de aprendizagem e que coloca o/a professor/a como aquele/a que detém o conhecimento e, por isso, inicia, controla e avalia. Cabe aos/as alunos/as assumir o lugar daquele que não sabe e, por isso, aguarda as “instruções” do mestre.

No entanto, é possível observar no cotidiano da sala de aula interações espontâneas que, segundo Rockwell, costumam ser permitidas desde que não interfiram na organização da escola. Mesmo com o uso do tempo e do espaço delimitados por uma estrutura burocrática, é possível reconhecer certa flexibilidade que nos permite olhar para as práticas como algo não engessado. Contudo, é inegável a autoridade exercida pelo livro didático sobre a forma de como os saberes a serem ensinados estão codificados. Mesmo quando há criação de material didático próprio, os livros didáticos continuam a ser o material de referência para uma produção mais autoral. Tal constatação de Kazumi Munakata (2010), se coaduna ao que foi notado na pesquisa de campo uma vez que a professora “produzia” frequentemente seu próprio material recorrendo não apenas ao livro didático disponível na escola, mas ainda a outros dois livros didáticos de Sociologia e um de Filosofia, na tentativa de reorganizar os textos utilizados nas aulas. O fato de sempre utilizar textos presentes nos livros didáticos, mesmo fazendo adaptações próprias

demonstrava não uma mera dependência, mas uma procura por responder às demandas das aulas planejadas. Sua procura não se “limitava” aos livros didáticos estendendo-se a textos próprios das ciências sociais, o que corroborou o entendimento de seus planejamentos como parte da atividade profissional.

Apesar de se comprometer em fazer uso integral dos Cadernos de Sociologia, o professor sempre vinculava o ensino desta disciplina ao fornecimento de informações de cultura geral para os alunos e alunas insistindo sobre a importância de saber sobre “política e movimentos sociais”, não especificando o que entraria nesta denominação e provavelmente fazendo referência ao que estava previsto no currículo do terceiro ano do ensino médio. Paralelamente às atividades dos Cadernos, o professor utilizava textos e questões que compactuavam com outra concepção sobre o ensino de Sociologia aproximando-se de um caráter mais “instrumental” mencionado anteriormente.

A seguir, irei expor reflexões sobre as práticas observadas dentro de duas temáticas trabalhadas pela professora: ideologia e sociedade de consumo e o surgimento da sociologia no contexto da sociedade moderna.

Ao explicar os conceitos de ideologia e de sociedade de consumo, a professora lê textos, discute letras de música, assiste a um filme junto com as turmas, tudo acontecendo dentro de espaços que carregam a forma escolar. Com a intenção de promover a participação dos/as alunos/as, a professora abre espaço para diálogos e intervenções instigando a possibilidade de se relacionar os conteúdos da disciplina com fatos da vida cotidiana. No entanto, ao solicitar textos escritos para avaliar a apropriação do conteúdo, ela pede que se escreva com as próprias palavras, identificada como uma prática de avaliação recorrente. Mas quais seriam estas palavras que demonstrariam o “aprendizado” do conteúdo senão aquelas utilizadas pela professora? As palavras utilizadas pela professora são “próprias” no sentido de guardarem certa pessoalidade? Nesta situação era possível observar a dificuldade em avaliar o que havia sido aprendido a partir do ensino planejado. Justamente porque não queria cópias, e sim um uso “crítico” do que foi ensinado, ou algo que demonstrasse certa apropriação dos conteúdos, a professora refletia sobre suas práticas a partir do que os/as alunos/as entregavam por escrito.

Nas falas da professora a percepção sobre os objetivos para o ensino de Sociologia estava em conformidade com a proposta curricular. O planejamento de aulas da professora estava em diálogo com muitas das propostas presentes no Caderno, mesmo não fazendo uso integral. Nesse sentido, termos como desnaturalização e estranhamento eram de conhecimento da professora, e mesmo não os pronunciando “verbalmente” para refletir sobre suas práticas, em nossas conversas ficavam nítidas suas intenções em ensinar aos/as alunos/as a possibilidade de olhar para sua realidade social a partir de outros pontos de vista. Segundo a Proposta Curricular,

Trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para estranhar com ele o seu próprio lugar no mundo que o cerca. O princípio que orienta este currículo, portanto, é o do estranhamento, tal como aparece nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2010, p. 134).

No caso do professor, não foi possível perceber em nossas conversas algum entendimento sobre os objetivos da Sociologia tais como estão colocados na proposta curricular⁹.

Os conflitos presenciados ao longo da pesquisa de campo podem ser analisados a partir dos princípios abordados no documento oficial compreendendo estranhamento como estratégia didática que tem por função mostrar ao/a aluno/a a maneira específica que o sociólogo analisa a vida social. Isto posto, o desafio do/a professor/a seria apresentar a Sociologia a partir daquilo que a caracteriza como ciência considerando o/a aluno/a de ensino médio e suas mais diversas demandas.

Observando as práticas em que a professora incorporava as falas dos/as alunos/as no decorrer da aula, parecia evidente haver uma preocupação com o objetivo de fazê-los participar “ativamente”. O movimento realizado pela professora ao criar um espaço de compartilhamento partia das estratégias de desnaturalização e estranhamento, como pude observar em duas situações. Numa delas a professora tratava da origem da sociedade moderna, pensando a urbanização e a industrialização como fomentadoras de nova dinâmica social; em outra, abordou o tema ideologia e consumo dando bastante ênfase à indústria cultural.

Ao fazer referência à origem da sociedade moderna e o processo de industrialização relacionando-os com o surgimento das ciências sociais como meio de explicar os fenômenos da vida social, a professora recorreu à recuperação histórica. Nesse sentido, a estratégia da desnaturalização se viabiliza por meio dos conhecimentos da história, que permitem pensar numa dinâmica da realidade social. Para tanto, a professora utilizou um texto do livro didático de Sociologia - “Sua Majestade, a fábrica” - que tratava do contexto histórico/social que originou o processo de industrialização. Para que os/as alunos/as pudessem acompanhar a leitura do texto, a professora fez¹⁰ um número de cópias suficiente para todos/as, uma vez que o livro utilizado era um exemplar daqueles que a escola recebe no período de escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Havia na escola livros didáticos¹¹ disponíveis para todos os/as aluno/as, guardados no armário da professora – muitas vezes a ajudei a carregar uma

⁹No documento das OCEM as posturas de estranhamento e desnaturalização são os objetivos principais da disciplina e que estão explicitamente colocados na proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina Sociologia.

¹⁰ Diante das condições de trabalho precárias nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino de São Paulo, comumente docentes arcam com os custos sobre cópias na ausência de equipamento e de papel.

¹¹O livro didático disponível na escola para a professora usar era o do Nelson Dacio Tomazi, escolhido no PNLD de 2012.

sacola cheia deles – e, no entanto, ela optava por um texto de outro livro. Diante desta escolha, há uma busca por compor seu próprio material a partir dos objetivos pretendidos e dos recursos disponíveis, e mesmo que este material de cunho autoral tenha como referência os livros didáticos, não pareceu sintoma de alta dependência ou dificuldade de pesquisar ou elaborar.

Ao ler o texto utilizado pela professora identificamos uma introdução ao que foi a Revolução Industrial explicando o momento da denominada “acumulação primitiva de capital”, de referências às práticas mercantilistas e das condições em que a Inglaterra se encontrava para tornar-se o berço da sociedade fabril. Em seguida, o texto dedica-se a falar da classe trabalhadora e das condições de trabalho a que estava submetida finalizando com uma breve introdução sobre Karl Marx e o surgimento dos primeiros socialistas. Todo o texto preocupava-se com o enfoque histórico e é em função dele que a professora elabora uma série de questões de interpretação de texto com o intuito de avaliar a leitura que os/as alunos/as fizeram. Desnaturalizando a partir de um recorte histórico a forma como o trabalho é concebido hoje, a professora questionava-se sobre o que tornava a Sociologia diferente da História. Isto porque, além das questões já apontadas aqui, é preciso retomar a ideia do tempo e espaço escolares. A leitura deste texto impresso em três páginas de sulfite necessitava de duas a três aulas para ser concluída. Uma leitura feita quase que exclusivamente pela professora e não era contínua, mas sim seguida de várias pausas, ora para explicar ora para chamar a atenção dos/as alunos/as com relação à falta de ordem na sala.

Neste tempo e espaço próprios do formato escolar, em que elementos da cultura material estão presentes na sala de aula interferindo na organização das práticas docentes, a ordem e o disciplinamento parecem ser condições necessárias. Muitas vezes¹² ao fazer a leitura, a professora também preocupava-se com a forma que os/as alunos/as iriam “aprender” e dar sentido ao que estava sendo ensinado. E neste tempo que torna a leitura mais longa, efeito dos elementos que compõem o dia a dia da sala de aula, o sentido dado àquela prática parecia se perder. Tomemos este caso da leitura de um texto que apresenta dados históricos. A preocupação da professora estava em saber se os/as alunos/as compreenderiam o porquê de relacioná-lo com a proposta seguinte sobre as condições atuais de trabalho. Para isso, ao falar sobre condições de trabalho a professora fazia um esforço para que os/as alunos/as pudessem contar sobre suas próprias experiências enquanto trabalhadores/as, sobre o que conheciam a respeito ou ainda suas expectativas sobre o mercado de trabalho. Nesta busca por criar um “espaço de conhecimento compartilhado”, as dúvidas que rondavam o planejamento das aulas eram sobre o tipo de entendimento que os/as alunos/as teriam.

¹²No dia em que frequentava as aulas a professora tinha cinco turmas de primeiro ano e, sendo assim, observei várias vezes o que seria a “mesma” aula.

Se na situação relatada, referente à discussão sobre a sociedade moderna e o surgimento da sociologia, a professora usou como estratégia de desnaturalização o uso de dados históricos, já ao tratar de ideologia e consumo a professora recorreu a “instrumentos” da cultura como forma de sensibilizar os/as alunos/as para o assunto a ser tratado. Foi assim que a professora fez aproximações com elementos da cultura cotidiana criando este “espaço de conhecimento compartilhado” com o objetivo de proporcionar uma postura de estranhamento.

Dado que a função do docente é “facilitar” a participação dos/as alunos/as e oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa, como escolher os instrumentos culturais¹³ que poderão proporcionar uma compreensão compartilhada na sala de aula? Muitas vezes isso requer uma negociação que exige da professora repensar o currículo e as formas de avaliação. Esta negociação pode ser realizada nos espaços de conhecimento compartilhado construídos na sala de aula. Quando a professora utilizou o documentário “Criança, a alma do negócio” como instrumento didático foi possível observar grande participação dos/as alunos/as. Isto porque o filme trata do apelo ao consumo “desenfreado” utilizando muitas imagens de propagandas voltadas para o público infantil no ano de 2005, época em que boa parte dos/as alunos/as eram crianças e consumiam ou desejavam aqueles produtos. A professora, ao propor o uso deste documentário, não havia pensado que seus/suas alunos/as eram aquelas crianças e, no entanto, este imprevisto passou a ser o maior promotor de sensibilização para o assunto a ser tratado.

Considerações finais

A partir da pergunta da professora – “faz sentido?” –, referente às suas práticas em sala de aula e ao êxito dos objetivos pretendidos, vale a pena retomar a proposta de Florestan Fernandes (1980) para o ensino das ciências sociais no antigo secundário. Descartando a aquisição de conhecimentos de forma enciclopédica sugeria o sociólogo que o objetivo era pensar como os conhecimentos seriam “transmitidos” pela disciplina Sociologia de modo que formasse o/a aluno/a para uma participação ativa nas atividades políticas. Nesse sentido, defendia que

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1980, p. 106).

¹³ O uso das expressões instrumentos da cultura e cultura cotidiana refere-se a artefatos culturais presentes no cotidiano dos/as alunos/as como músicas, notícias de jornal, filmes e etc.

Abordagens do ensino de Sociologia como esta eram referências presentes no meu diálogo com a professora e em sua reflexão. O objetivo de “desnaturalizar” as relações sociais, perceber que “as coisas nem sempre foram assim”, segundo a fala da professora, contribui para uma formação que visa maior participação possibilitando ao/à aluno/a participar da vida política que o/a cerca. Este desafio configurou-se nesta pesquisa principalmente por meio do formato escolar inerente à constituição da Sociologia como disciplina escolar. Uma vez que este formato precisa ser compreendido dentro das culturas escolares houve a necessidade de observar o quanto estas se implicavam nas práticas realizadas no cotidiano da sala de aula, o quanto interferiam na execução dos planos de aula.

O estranhamento e a desnaturalização, como princípios norteadores da proposta curricular para Sociologia no estado de São Paulo, influenciada principalmente pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), têm o objetivo de proporcionar aos/às alunos/as uma visão diferente do senso comum. Mostrar que a realidade social não é algo estático seria o objetivo da Sociologia, segundo Otávio Ianni (2011). Não apenas os conteúdos selecionados geravam reflexões, mas também o modo como poderiam ser apresentados. Os objetivos de promover uma “compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social”, como desejava Fernandes; ou de apresentar uma realidade social dinâmica, segundo Ianni, culminavam em reflexões sobre o próprio trabalho e o modo como os/as alunos/as dariam sentido.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe M. F. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. pp. 9-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília. D.F. v. 3, 2006.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, vol. 2, 177-229, 1990.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Tradução de Inês Rosa Bueno. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.5, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

FERNANDES, Florestan. *O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira*. In: FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

IANNI, Octávio. *O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus*. Cadernos Cedes: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios, Campinas, vol.31, n.85, pp. 383-403, set.-dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>>

LEITE, Maria Cristina Stello. “*Faz sentido?*”- *práticas docentes no ensino médio na disciplina sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de Trabalho do Professor de Sociologia. *Cadernos Cedes: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios*, Campinas, vol.31, n.85, pp. 383-403, set.-dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>>

MEUCCI, Simone. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2000.

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

_____. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. *Cadernos Cedes: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios*. Campinas, vol.31, n.85, pp. 359-382, set.-dez, 2011

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCKWELL, Elsie et al. *La escuela cotidiana*. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, IleiziFiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: Os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v. 8, p. 403-427, 2008.

Recebido em: 20 de maio de 2017

Aceito em: 10 de junho de 2017



Ensino de Sociologia e Formação Docente: A contribuição da Sociologia para a implementação da Lei n °10.639/2003

*Ana Amélia de Paula Laborne¹
Simone Maria dos Santos²*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da sociologia para a formação inicial de professores, em uma perspectiva introdutória, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Interessa-se discutir de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos específicos da sociologia na formação inicial de professores para a educação básica podem auxiliar na construção de uma reeducação para as relações étnico-raciais. Considera-se, neste trabalho, que a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais, na medida em que instrumentaliza o discente com o princípio epistemológico que caracteriza o próprio fundamento do ensino e pesquisa em sociologia: o processo de “desnaturalização” e a atitude de “estranhamento” (BRASIL, 2006). Em 2003, sancionou-se a Lei n° 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A referida legislação provoca alterações no currículo da formação inicial de professores, pois exige o preparo desses profissionais na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Na perspectiva da sociologia, isso significa conduzir o discente a exercitar sua “imaginação sociológica”, levando-o ao processo de estranhamento e desnaturalização no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil. Dessa maneira, as reflexões fazem coro a uma perspectiva que reforça a necessidade de se repensar os currículos, inclusive nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ou seja, que consiga promover de fato uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Ensino de Sociologia. Formação docente. Relações Étnico-raciais.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – Divinópolis.

Teaching of Sociology and Teacher Training: The contribution of Sociology to the implementation of Law nº 10.639 / 2003

Summary

This article aims to analyze the potential of sociology for the initial formation of teachers, in an introductory perspective, for the construction of an education for ethnic-racial relations. It is interesting to discuss how the specific theoretical-methodological instruments of sociology in the initial formation of teachers for basic education can help in the construction of a reeducation for ethnic-racial relations. It is considered in this work that sociology contributes to the development of a process of teacher training with reflection, according to the legal prerogatives insofar as it equips the student with the epistemological principle that characterizes the very foundation of teaching and research in sociology: the process of denaturalization and the attitude of "estrangement" (OCN, 2006). In 2003, Law 10.639 was passed, which amends the Law of Guidelines and Bases of Education of 1996, establishing the obligation to teach African and Afro-Brazilian history and culture in basic education. The aforementioned legislation causes changes in the curriculum of initial teacher training, since it requires the preparation of these professionals in the perspective of an education for ethnic-racial relations. From the perspective of sociology, this means leading the student to exercise his "sociological imagination" leading to the process of estrangement and denaturalization with respect to ethnic-racial relations in Brazil. In this way, the reflections point to a perspective that reinforces the need to rethink the curriculum, including in the initial and continuing teacher training courses, that is, to actually promote re-education for ethnic-racial relations.

Keywords: Teaching Sociology. Teacher training. Étnica-racial relativos.

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da sociologia, em uma perspectiva introdutória, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Interessa-se discutir de que maneira os instrumentos teórico-metodológicos específicos da sociologia podem auxiliar na efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003, ao pensar inclusive a formação inicial de professores para a educação básica. Para tal, opta-se, inicialmente, por retomar as relações entre indivíduo e sociedade, tema caro para a sociologia, que pode auxiliar na discussão sobre as especificidades da formação docente na perspectiva de uma educação antirracista.

A partir do século XIX, a sociologia enquanto ciência vem buscando sua legitimidade em torno do consenso de que a ordem social e a ação humana, tomada em uma perspectiva social, constituem seu objeto básico de investigação. Jeffrey Alexander, por meio da frase “Os sociólogos são sociólogos porque acreditam que a sociedade tem padrões e estruturas que, de alguma maneira, são diferentes dos atores que a compõem” (ALEXANDER, 1987, p. 14) sintetiza tal perspectiva. Se, por um lado, a colocação desse autor informa sobre um acordo em torno do objeto essencial de investigação da Sociologia; por outro, a expressão “de alguma

maneira” chama a atenção para o fato de que a disciplina ainda não produziu uma concordância sobre os caminhos pelos quais se desenvolvem as relações entre indivíduo e estrutura social.

Essa afirmação sinaliza que o protagonismo do indivíduo ou da sociedade implica na escolha de diferentes teorias sociológicas para a compreensão da realidade social. Na contemporaneidade, constata-se um esforço para eliminar a dualidade entre esses dois polos pelo entendimento de que a riqueza da interpretação sociológica estaria necessariamente no estudo das relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade.

Nesse esforço, o conceito de “imaginação sociológica” desenvolvido nos anos de 1960, pelo sociólogo Wright Mills, se apresenta como um fundamento analítico consistente para se pensar a forma como padrões e estruturas são diferentes em relação aos atores que a compõem, sem acentuar a participação do indivíduo ou da sociedade na análise dos fenômenos sociais. Nessa tentativa, Mills (1969) indica que o papel da sociologia seria permitir a compreensão das relações existentes entre a biografia do indivíduo e a realidade histórico-social da qual ele faz parte. Ou seja, para além de questões psíquicas, que ele perceba a existência de raízes históricas e sociais para suas experiências e observações pessoais. Além disso, pondera que a estrutura social não se apresenta de determinada forma em razão de um desígnio divino, um dado da natureza ou um acaso, mas sim como fruto de processos históricos e disputas materiais e simbólicas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Nesses termos, no momento em que a perspectiva do estudo da sociologia é colocada, cabe pontuar em que medida ela contribui para a compreensão das potencialidades da formação docente no processo de entendimento das complexas relações entre indivíduo e sociedade.

Ao se pensar na realidade brasileira, é sabido que a formação docente deve estar em consonância com as prerrogativas dos dispositivos legais presentes na Constituição Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que versam sobre os objetivos, as finalidades da educação. Nesses dispositivos, a educação básica é *locus* privilegiado para atingir os objetivos da educação propostos na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, capítulo 3º, o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em termos jurídicos, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento da pessoa a educação básica, em sua etapa final, ou seja, o ensino médio tem como uma de suas finalidades preparar o educando para desenvolver o pensamento crítico (BRASIL, LDB nº 9.394/1996, art. 35, III).

Na perspectiva filosófica, a reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta para si, interrogando-se. Já a crítica é uma análise e avaliação, julgamento de um fato, comportamento ou fenômeno (DUROZOI; ROUSSEL, 1993). Assim, podemos afirmar que,

segundo nossa legislação, o educando deve ser preparado para a realização de análise crítica sobre determinado objeto ou fenômeno.

No que diz respeito à formação docente, a legislação brasileira reafirma a educação superior, no âmbito das licenciaturas, como responsável por preparar o discente para o desenvolvimento desse pensamento reflexivo (BRASIL, LDB nº 9.394/1996, art. 43, I). A finalidade da educação superior seria, portanto, desenvolver no indivíduo a capacidade de conceber novos conceitos, técnicas ou teorias. O sujeito não deve apenas analisar criticamente um objeto de estudo ou fenômeno, mas, somar a esta análise crítica algo novo. Assim, a partir dos pressupostos legais, cabe afirmar que a sociologia, como qualquer outra disciplina, deve ser capaz de fornecer instrumentos analíticos que preparem os futuros profissionais da educação a desenvolverem o pensamento reflexivo. De forma pormenorizada, cabe pontuar como a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais.

A LDB nº 9.394/1996 traz avanços no que diz respeito à educação, na medida em que tem como uma de suas principais características o foco no aluno e na aprendizagem, não tanto no ensino e no professor como figura principal do processo educativo. Nesse sentido, justifica-se a importância de se analisar o perfil dos discentes dos cursos de licenciaturas e pedagogias, aos quais a sociologia, enquanto disciplina curricular, contribui para a formação. Dados do censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam o perfil dos que buscam os cursos de licenciatura e pedagogia em todo o país. Constatam que as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Esses se encontram na faixa etária entre 18 e 24 anos, cursaram o ensino público e são filhos de famílias das classes C e D (INEP, 2014; ARANHA; SOUZA, 2013). Ou seja, é um grupo que, historicamente, vem reivindicando por escolarização.

A mudança do perfil desse aluno que busca as licenciaturas vem acompanhada de uma constatação no que diz respeito ao contato desse público com a perspectiva sociológica. A obrigatoriedade do ensino de sociologia só se concretizou com a Lei nº 11.684/2008. Isso significa que muitos dos jovens que optaram pela licenciatura não tiveram em suas grades curriculares da educação básica a disciplina sociologia. Essa realidade obriga a encarar o conteúdo disciplinar da sociologia no ensino superior como uma primeira aproximação de muitos estudantes, o que comumente se chama de abordagem sociológica. Nessa perspectiva, nada mais adequado do que trazer como referência, neste momento, as diretrizes contidas no documento Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Acredita-se que esse documento, enquanto um conjunto de reflexões sobre a especificidade do pensamento

sociológico pode alimentar a prática docente em consonância com o novo cenário e atores que compõem o contexto da formação de professores na contemporaneidade.

Diante do exposto, é lícito considerar que a sociologia contribui para o desenvolvimento de um processo de formação docente com reflexão, conforme as prerrogativas legais, na medida em que instrumentaliza o discente com o princípio epistemológico que caracteriza o próprio fundamento do ensino e pesquisa em sociologia: o processo de “desnaturalização”. Assim como, para a primeira postura que marca qualquer procedimento científico: a atitude de “estranhamento” (BRASIL, 2006).

Na medida em que naturalizar fenômenos do mundo social significa atribuir qualidades essenciais ao que, na verdade, é fruto de atividades humanas, desnaturalizar significa explicitar a artificialidade de construções sociais concebidas como naturais, problematizar e questionar o mundo social considerado como “algo dado” e naturalmente “certo”. Assim, os fenômenos sociais devem ser analisados a partir de uma perspectiva histórica, fruto de uma construção que não é erigida de forma neutra. Para tanto, é necessária a postura de “estranhamento”, a atitude de se propor a conhecer a realidade social como observador que olha de fora. Essa é uma atitude que ajuda a manter o distanciamento cognitivo entre o conhecimento sociológico e o senso comum. Apesar de não constar nos termos acima definidos, “desnaturalização” e “estranhamento” são procedimentos que já se encontram presentes nos pensadores clássicos da sociologia. Por exemplo, Karl Marx (1818-1883), ao analisar o capitalismo, explicitou que a relação de compra e venda de trabalho não era uma relação natural, ela foi historicamente criada pelos seres humanos (MARX, 2004). Por seu turno, Émile Durkheim (1858-1917) utilizou o recurso do “estranhamento” quando tentou demonstrar que as causas do suicídio tinham origens sociais (DURKHEIM, 2000).

Nesse sentido, é possível dizer que uma das tarefas mais importantes da sociologia para a formação docente é pensar sociologicamente as especificidades das instituições escolares, das salas de aula e seus sujeitos e sua complexa relação com a sociedade. São movimentos de desnaturalizar, estranhar e exercitar a “imaginação sociológica” ao analisar as relações entre educação e sociedade. Na verdade, mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a humanização das relações, tão fundamental para a formação docente, na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes.

Trata-se de uma apropriação, por parte dos profissionais da educação, de um modo de pensar distinto sobre a realidade humana e sobre os processos de escolarização, não pela aprendizagem de uma teoria, mas pelo contato com diversas teorias e com a pesquisa sociológica, seus métodos e seus resultados. Nesse sentido, o objetivo do ensino de sociologia,

em uma perspectiva introdutória, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento — expressões da dinâmica e complexidade das relações sociais.

A partir dessa compreensão, fica a questão: como a perspectiva sociológica pode ajudar a compreender as relações raciais no Brasil no âmbito da formação docente? É sabido que, em 2003, sancionou-se a Lei nº 10.639, que altera a LDB nº 9.394 de 1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A referida legislação provoca alterações no currículo da formação inicial de professores, pois exige o preparo desses profissionais na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Na perspectiva da sociologia, isso significa conduzir o discente a exercitar sua “imaginação sociológica”, levando-o ao processo de estranhamento e desnaturalização no que diz respeito às relações étnico-raciais no Brasil.

De uma maneira mais ampliada, sabemos que a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica tem sido resultado, em grande medida, de um conjunto de condições que permitem sua realização plena. A instituição escolar tem sido historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo e do preconceito racial no Brasil, como mostra sua história e revelam as dinâmicas sociais produzidas nesse espaço (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2004; 2008). Trata-se de uma instituição que dificilmente consegue lidar com identidades construídas no contexto da diversidade, buscando a homogeneidade dos processos educacionais e, conseqüentemente, dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para compreender essas complexas relações, busca-se referência no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), extrai-se as orientações de caráter legal que se referem à efetivação do conteúdo da Lei nº 10.639/2003. Observa-se que as Diretrizes fazem parte das “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11), as quais definem que

[...] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e pais. (BRASIL, 2004, p. 13).

Assim, entende-se que cabe ao Estado incentivar e promover políticas públicas de reparação, entendidas enquanto

[...] medidas que visam a concretização de iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que possam ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista. (BRASIL, 2004, p. 11).

Essas medidas legais apontam para a valorização da diversidade nas instituições escolares, o que requer mudanças profundas na maneira como se dão as relações raciais nesses espaços educativos. Lançam luz sobre a necessidade de se rever posturas racistas, entendendo a pertinência de questionar o mito da democracia racial que ainda hoje impera na sociedade brasileira.

Ao se considerar que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de arte e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, reafirma-se a necessidade da contribuição específica da Sociologia na formação inicial de professores com o objetivo, entre outros, de analisar sociologicamente as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, uma vez que entendemos as potencialidades da perspectiva sociológica para auxiliar na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido e no tocante ao movimento de estranhar aquilo que nos é familiar, o primeiro passo é, através de instrumentos teóricos e metodológicos, próprios da sociologia, incentivar os discentes a problematizar e a questionar a realidade brasileira no que diz respeito às relações raciais. Dito de outra forma, que eles e elas sejam convidados a olhá-las como se não as conhecessem, como observadores que analisam “coisas”, para retomarmos os ensinamentos de Durkheim (2000), que não são familiares. Por exemplo, é possível pensar na utilização de dinâmicas que conduzissem os estudantes à percepção da imagem dos negros nas representações coletivas da sociedade brasileira. Tal proposta se justifica na medida em que as representações traduzem uma forma de conhecimento produzida no dia a dia das interações sociais entre os indivíduos, exprimindo um ideal coletivo (DURKHEIM, 2002). Outro recurso a ser utilizado é a análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo mais recente de 2010 ou de uma retrospectiva dos dados censitários produzidos ao longo de nossa história, sobre desigualdades raciais, que explicitam a representação ou a sub-representação dessa população em determinados setores e classes sociais, além de seu acesso a produtos e serviços, sempre em uma perspectiva comparada com os outros grupos étnico-raciais no Brasil. Neste primeiro momento, o importante é encontrar recursos teóricos e metodológicos que melhor atinjam o objetivo de distanciar o discente do senso comum, fazer com que ele tome consciência de que tais representações e dados sobre desigualdades raciais não são um desígnio divino, nem um dado da natureza, mas sim construções sócio-históricas.

Na medida em que se estabelece que as relações raciais são frutos de construções sociais, o segundo passo a ser dado, no que diz respeito à abordagem sociológica, está relacionado ao processo de desnaturalização. Para tanto, a interdisciplinaridade com a História se faz necessária, pois, ao estudante de licenciatura, deverá ser apresentada a historicidade dessas relações. Nesse sentido, é interessante que percebam que, em diferentes períodos históricos do Brasil, existiram permanências e descontinuidades nas interações étnico-raciais, reverberando muitas vezes em nossas legislações. Também neste momento, os caminhos teóricos e metodológicos são vários, mas cabe citar um exemplo. É possível partir da 1ª legislação agrária de nossa história, a Lei das Terras de 1850, que visava regularizar a situação jurídica dos proprietários de terra já existente até aquele momento, ou seja, as terras dos senhores brancos. Essa legislação teve consequências na formação das cidades brasileiras, uma vez que, após a abolição em 1888, os ex-escravizados se viam obrigados a abandonar as fazendas nas quais trabalhavam e, geralmente, instalavam-se nos quilombos rurais e periurbanos ou se dirigiam às cidades e ocupavam terrenos baldios (CAMPOS, 2005).

Na República, com o crescimento das cidades, a população negra se viu obrigada a se integrar às cidades a partir de formas precárias de moradia popular, contribuíram, dessa maneira, para o surgimento dos aglomerados (SILVA, 2005), fruto de políticas que vedavam o acesso dos negros à terra. Além disso, não se registrou, até o início do século XX, a presença de ações que poderiam ser caracterizadas como política social para o enfrentamento dessa realidade. Isso significa, entre outras coisas, que o atendimento às necessidades dessa população liberta, pobre, idosa, de órfãos e viúvas ficava a cargo de organizações de caráter religioso. Nesses termos, a ausência de políticas sociais específicas para a população negra após a abolição viabilizou, ao longo do tempo, as profundas e estruturais desigualdades raciais existentes no passado e que ainda hoje persistem em nossa sociedade. Em relação a essas desigualdades, caberia o aprofundamento a partir de estudos quantitativos e qualitativos sobre a questão, na medida em que as relações étnico-raciais constituem um tema recorrente no pensamento social e antropológico brasileiro.

Na contemporaneidade, um dos discursos que reverbera no pensamento social e antropológico em relação à questão racial é o mito da democracia racial, que tem como corolário a crença de que no Brasil as relações étnico-raciais transcorrem de forma pacífica e harmônica. A difusão dessa perspectiva é associada à obra de Gilberto Freyre, que, a partir da década de 1930, desenvolve uma teoria explicativa da sociedade brasileira apoiada na intensa mistura racial do país e na comparação entre as formas de relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos da América. Embora o autor nunca tenha adotado explicitamente o conceito de democracia racial em sua obra, *Casa Grande & Senzala* (2003), ao fazer uma extensa análise

da sociedade brasileira, fornece subsídios para tais interpretações na medida em que explicita as relações entre senhores e escravos de maneira harmoniosa. Isso não significa dizer que sua interpretação sobre a sociedade brasileira não considera que houve relações violentas. Essa violência está atrelada, na verdade, ao próprio regime escravista. Entretanto, no geral, Freyre analisa a sociedade sob o prisma da plasticidade que caracterizou a miscigenação no Brasil — configuração possível diante do perfil cultural dos povos que aqui se estabeleceram.

Esses são apenas alguns exemplos das potencialidades dessa Sociologia das Relações Étnico-raciais quando pensadas para a formação inicial docente. Entendemos que é, especificamente, a abordagem sociológica que poderia instrumentalizar os discentes para a compreensão da complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, atentando, por exemplo, para as várias expressões desse mito da democracia racial nas relações que se estabelecem no âmbito escolar. A partir de uma postura de estranhamento diante dessa realidade e da compreensão de que a maneira como o conceito de raça é entendido no Brasil está alinhada a tais teorias, pode-se exercitar a “imaginação sociológica”, desnaturalizando a maneira através da qual as relações raciais são percebidas em nosso país.

Para finalizar, é possível ressaltar que a reeducação para as relações étnico-raciais pensada para a formação docente deve ser entendida em seu caráter pedagógico de combate ao racismo na sociedade brasileira. Eis o caráter também político dessa formação, como lembra Bourdieu (2005).

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo. (BOURDIEU, 2005, p. 142).

Compreende-se, assim, que a sociologia, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, pode fornecer instrumentos teóricos e metodológicos para que seja possível problematizar o tema das relações raciais na sociedade brasileira a partir de sua historicidade, ou seja, suas manifestações ao longo da História, compreender inclusive seu enraizamento na contemporaneidade, especialmente na difusão e na perpetuação do mito da democracia racial. Sem a pretensão de esgotar essa temática, acredita-se que a sociologia, em uma perspectiva introdutória e ao se utilizar de seus instrumentos teórico-metodológicos, pode auxiliar na busca de uma educação antirracista. Esse é um debate a ser enfrentado nos cursos de formação docente com vistas à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação básica no país.

Dessa maneira, o presente artigo faz coro à perspectiva que reforça a necessidade de se repensar os currículos, inclusive nos cursos de formação inicial e continuada de professores, que se consiga promover de fato uma reeducação para as relações étnico-raciais.

Referências

ALEXANDER, Jeffrey. O Novo Movimento Teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)*, n.4, v. 2, 1987.

ARANHA, Antônia; SOUZA, João Valdir. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, Editora UFPR. p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Orientações Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei e Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, *Diário Oficial da União*, nº 248, de 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. 133 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v. 3)

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O Suicídio*. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Campinas: Papirus, 1993.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Práticas pedagógicas e questão étnico-racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 80-108.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação, INEP/MEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

SILVA, Maria Lais Pereira da. *Favelas cariocas, 1930-1964*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Recebido em: 21 de maio de 2017

Aceito em: 04 de junho de 2017



Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia

Amurabi Oliveira¹

Resumo

O ensino de antropologia sempre foi uma preocupação constante no Brasil no processo de institucionalização desta ciência, ainda que bastante centrado no ensino superior, o que pode ser verificado através das ações da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) desde sua gênese. Proponho-me neste artigo realizar uma breve análise do debate sobre ensino de Antropologia no Brasil a partir de uma descrição das atividades do Grupo de Trabalho “Ensinar e Aprender Antropologia”, cujas atividades ocorreram durante as duas últimas reuniões brasileiras de Antropologia. Trata-se de uma reflexão inicial através do balanço desse GT, mas que nos possibilitar pensar a direção que essa discussão tem assumido.

Palavras-Chaves: Ensino de Antropologia; Formação Antropológica; Antropologia da Educação.

A Balance of the Discussion on Teaching at the Brazilian Association of Anthropology

Abstract

The teaching of anthropology has always been a constant concern in Brazil in the process of institutionalization of this science, although it is highly focused on higher education, which can be verified through the actions of the Brazilian Association of Anthropology (BAA) since its genesis. I propose in this article to carry out a brief analysis of the debate about teaching Anthropology in Brazil from a description of the activities of the Working Group "Teaching and Learning Anthropology", whose activities took place during the last two Brazilian Anthropology meetings. This is an initial reflection through the balance sheet of this WG, but that allows us to think the direction that this discussion has assumed.

Keywords: Teaching Anthropology; Anthropological Formation; Anthropology of Education.

¹ Licenciado e Mestre em Ciências Sociais (UFCEG), Doutor em Sociologia (UFPE). Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Pesquisador do CNPq.

Introdução

As recentes transformações no campo educacional, que inclui a própria expansão do ensino superior, a universalização do acesso à educação básica, bem como, a reintrodução da Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro, tem deslocado continuamente a questão do ensino para o centro das discussões das associações científicas de Ciências Sociais no Brasil, por mais que este tema não ocupe ainda um lugar central na agenda de pesquisa de tais ciências.

A criação da Comissão de Ensino de Sociologia junto à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) representou um primeiro esforço nessa direção, assim como o advento do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), e posteriormente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). A criação do mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), também representa um avanço significativo na maturação do debate acadêmico sobre ensino de Ciências Sociais no Brasil, bem como a criação do ProfSocio².

Volto-me no presente artigo para um balanço sobre a discussão do ensino junto à Associação Brasileira de Antropologia (ABA), cujo fio condutor será a partir das duas últimas edições de suas reuniões bianuais, a 29^a cujas atividades ocorreram entre 3 e 6 de agosto de 2014 na cidade de Natal – RN, e a 30^a que ocorreu entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016 na cidade de João Pessoa – PB. Tomo essas duas reuniões como base empírica de minha análise uma vez que encontramos nelas duas edições consecutivas do Grupo de Trabalho (GT) “Ensinar e Aprender Antropologia”.

Para uma melhor compreensão das questões que pretendo discutir neste artigo realizarei duas breves digressões, uma sobre o processo de institucionalização do ensino de Antropologia no Brasil, especialmente no ensino superior, e outra sobre como a discussão sobre o ensino se coloca na ABA. Notadamente ambas as discussões demandariam uma análise mais aprofundada, mas devido ao foco e limites desse trabalho apenas abordarei de maneira breve ambos os tópicos.

2 Trata-se de um mestrado profissional já aprovado pela CAPES voltado para professores de Sociologia que atuam na Educação Básica, será estruturado em rede e abarcará nove instituições como a FUNDAJ, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual Paulista (UNESP/MAR), Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Breve Histórico da Institucionalização do Ensino de Antropologia no Brasil

O campo das chamadas Ciências Sociais configura-se hoje no Brasil a partir de uma articulação entre Antropologia, Ciência Política e Sociologia, todavia, é importante lembrar que nem sempre houve esse desenho acadêmico, e ainda que a compreensão de “Ciências Sociais” em outros países tende a ser mais ampla que essa que temos atualmente no Brasil, abarcando, sobretudo, a História e a Geografia. Como indica o trabalho de Meucci (2015) no curso de Ciências Sociais da Universidade do Distrito Federal, que veio a ser o terceiro curso criado no Brasil nessa área³, havia as habilitações para o bacharelado e para a formação de professores, nas quais o aluno poderia optar por três diferentes menções: História, Geografia ou Sociologia.

No caso do curso de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, havia um diálogo mais enfático com a Antropologia, ainda que ganhasse destaque também aquele com a Economia e a História, o que nos leva a inferir que é um anacronismo olhar para os primeiros cursos de Ciências Sociais e buscar a mesma articulação disciplinar que temos hoje. Em todo caso, foi junto a estes cursos que, em grande medida, realizou-se o processo de institucionalização do Ensino de Antropologia no Brasil⁴, não apenas através dos cursos de graduação, como também através da orientação de teses nessa área.

Peirano (2000) chega mesmo a afirmar que a Antropologia surge no Brasil como “costela” da Sociologia, sendo esta a ciência social hegemônica quando surgem os primeiros cursos de Ciências Sociais.

Ao que me parece havia um considerável hiato entre o diálogo que se estabelecia entre a Antropologia e a Sociologia no ensino superior e o que ocorria na realidade escolar, pois os primeiros cursos de Sociologia lecionados nas escolas secundárias estabeleciam um diálogo mais intenso com outras disciplinas⁵, como a História, que com a Antropologia, o que tende a refletir o grau de desenvolvimento e institucionalização destas ciências neste período.

Acredito com isso que esse cenário acabou delineando um parco diálogo entre a Sociologia e a Antropologia na realidade escolar, o que fora aprofundado com o processo de

3 O primeiro curso de Ciências Sociais no Brasil foi criado em 1933 junto à Universidade de São Paulo, o segundo em 1934 na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e o terceiro junto à Universidade do Distrito Federal em 1935.

4 Destaca-se também o relevante papel dos museus no processo de institucionalização da Antropologia no Brasil, sem embargo, estes não seriam instituições de ensino, preocupadas no processo de formação de quadros de profissionais do ensino superior em determinada área do conhecimento.

5 É a partir da década de 1920 que temos um processo de institucionalização da Sociologia nas escolas brasileiras, ainda que haja experiências pontuais anteriores.

retirada da Sociologia dos currículos escolares com a Reforma Capanema em 1942, ainda que se deva ressaltar que havia experiências de ensino de Antropologia em Escolas Normais, como disciplinas de Antropologia Pedagógica, mas estas, em grande medida dialogavam mais com certa tradição da Antropologia Física e/ou Biológica, cuja presença nos cursos de Ciências Sociais era menor que da Antropologia Social e Cultural (OLIVEIRA, 2013).

Nesta direção, falar do desenvolvimento do ensino da Antropologia no Brasil é falar, sobretudo, do ensino no ensino superior, inicialmente nos cursos de graduação e posteriormente nos de pós-graduação.

Para Roberto Cardoso de Oliveira (2003) a história da Antropologia Brasileira divide-se em três períodos, o primeiro seria o “heroico”, quando não havia ainda se institucionalizado essa ciência, o segundo seria o “carismático”, quando alguns intelectuais conseguem agregar em torno de si e de seus projetos jovens pesquisadores, sendo este um período de transição. E por fim, haveria o “burocrático”, no qual:

(...) se *rotiniza* o carisma daquelas lideranças e de outras similares, e em seu lugar surgem novas formas de divisão do trabalho da disciplina, imbuídas de uma preocupação de estabelecer *organizações* (os Programas de Pós-Graduação) que “racionalizassem” os projetos de formação avançada em Antropologia e onde a pesquisa passasse a ser condição imprescindível ao adestramento de qualquer antropólogo (OLIVEIRA, 2003, p. 113).

Com a Reforma Universitária de 1968 este cenário aprofunda-se ainda mais, com a criação dos primeiros Programas de Pós-Graduação em Antropologia no Brasil no modelo próximo ao que conhecemos hoje⁶. É a partir de tal espaço institucional que se cria a possibilidade de uma formação acadêmica específica no campo da Antropologia, bem como de um ensino exclusivamente voltado para esta ciência.

Em período mais recente, a partir dos anos 2000 passou a haver um processo de criação de graduações específicas em Antropologia, ou ainda em Antropologia e Arqueologia⁷. Em alguns casos perdura um diálogo bastante intenso com as demais “Ciências Sociais”, em outros

6 Os primeiros Programas de Antropologia criados foram os do Museu Nacional (1968), Universidade Estadual de Campinas (1971) e da Universidade de Brasília (1972). Atualmente há 27 Programas em funcionamento nessa área.

7 Atualmente no Brasil existem 12 cursos de graduação em Antropologia em funcionamento junto à Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Universidade Federal da Integração Luso Afro-Brasileira (em dois campi), Universidade Federal do Oeste do Pará.

esse diálogo se dá de forma mais residual, ou mesmo inexistente em termos de organização curricular.

Notadamente com o processo de consolidação da institucionalização da Sociologia na Educação Básica, cujos documentos de referência fazem continuamente alusão ao fato de que no Ensino Médio os conteúdos dessa disciplina devem abarcar também os da Antropologia e da Ciência Política, tem havido um crescente interesse em discutir a presença do ensino da Antropologia neste espaço institucional, como podemos perceber inclusive com a maior presença de antropólogos entre os autores de livros de Sociologia que concorreram ao segundo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A Discussão sobre o Ensino na ABA

Dentre as associações científicas no campo das Ciências Sociais que temos no Brasil a ABA é a mais antiga⁸, cuja primeira reunião ocorreu em 1953 no Museu Nacional, ainda que sua fundação de fato tenha ocorrido em 1955 na segunda reunião que ocorreu em Salvador. Entretanto, uma Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) já estava sendo planejada desde o início do ano de 1948, quando o Ministro da Educação e Saúde designou, por meio de portaria datada de 20 de fevereiro daquele ano, uma comissão integrada por Álvaro Fróes da Fonseca, Edgard Roquette Pinto, Arthur Ramos e Heloisa Alberto Torres, para planejar o “Primeiro Congresso Brasileiro de Antropologia”.

Publicações como *Problemas de ensino na antropologia* de Egon Schaden, publicado em 1954 e *Possibilidades de exercício de atividades docentes, de pesquisa e técnico profissionais por antropólogos no Brasil* de Mário Wagner Vieira, publicado em 1955, demonstram que a questão do ensino ocupou parte significativa da agenda dos antropólogos no processo de institucionalização dessa ciência no Brasil.

Ainda que as preocupações concernentes ao ensino tenham se feito presentes continuamente na ABA (GROSSI, 2006), apenas em 2006 é que foi criada uma “Comissão de Ensino de Antropologia”, posteriormente transformada em comissão de “Educação, Ciência e Tecnologia”. A data de criação da comissão não é mero acaso, pois coincide com o advento dos primeiros cursos de Antropologia no Brasil, portanto, tal comissão acaba por surgir fortemente

8 Em 1941 foi fundada a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia por Arthur Ramos, entretanto essa associação manteve suas atividades apenas até 1949. Para uma melhor análise das atividades dessa associação vide Azeredo (1986).

vinculada às preocupações do ensino de Antropologia universitário, especialmente aquele desenvolvido junto aos cursos de Antropologia.

De forma relativamente espaçada, pode-se dizer que a discussão sobre ensino, ou sobre educação de forma mais ampla, sempre se fez presente nas discussões da ABA, através de Grupos de Trabalho, Mesas Redondas e Simpósios Temáticos, em que pese a presença pontual de antropólogos que pesquisam educação em Programas de Pós-Graduação na área (OLIVEIRA, BOIN, BÚRIGO, 2016). Segundo Chianca (2011), os pioneiros da Antropologia no Brasil adiantaram duas das principais questões contemporâneas para esta disciplina: o exercício profissional e o ensino. Ainda segundo a autora:

Ora, se a antropologia recebeu em meados dos anos 1960 uma primeira institucionalização pelo Conselho Federal de Educação, quando foram reformuladas as regras da pós-graduação no Brasil, foi nesse período também que “caíram” as cátedras das disciplinas e foram criados os Departamentos e Institutos como unidades didático-administrativas. Assim, data do final dos anos 1960 e do início dos anos 1970 a formação dos primeiros programas de pós em antropologia no país.

Estendendo-se ao longo desses quase 50 anos, é sobretudo nos anos 1980 - e mais ainda nos anos 1990 -, que o debate sobre o exercício profissional dos antropólogos se acirra. Examinando os títulos dos artigos nas duas coletâneas acima referidas, pode-se concluir como os problemas da antropologia brasileira se complexificaram. Além dos sempre renovados temas do ensino e da atuação profissional, revelam-se ali os problemas contemporâneos do nosso campo disciplinar, dos quais podemos citar a nossa internacionalização, as especificidades regionais e locais (onde se destacam o Nordeste e a Amazônia), mas também as questões relativas à nossa institucionalização, financiamento, avaliação e ensino de pós-graduação. (CHIANCA, 2011, p. 170).

Percebe-se, desse modo, que o debate sobre o ensino na ABA não é apenas uma questão residual, mas sim, central para pensar os dilemas da Antropologia brasileira contemporânea, não à toa em período recente a associação publicou ao menos duas coletâneas voltadas exclusivamente para este debate: *Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras* (2006) e *Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil* (2010). Compreendo que com as mudanças que têm ocorrido no campo educacional de forma mais ampla, outras preocupações têm chegado à ABA, que inclui questões tão diversas quanto ações afirmativas no ensino superior, ensino de história e cultura afro-brasileira e mais recentemente o ensino das Ciências Sociais no Ensino Médio, o que ganhou visibilidade especialmente através da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Balço do GT “Ensinar e Aprender Antropologia”

A proposta do GT “Ensinar e Aprender Antropologia” desdobra-se das discussões que vinham sendo desenvolvidas de forma mais amplas nos GTs que versavam sobre Educação nas RBA, debate este continuamente presente da ABA, ainda que de forma relativamente periférica (GUSMÃO, 2009). É importante demarcar que ainda no ano de 2013, durante a X Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) houve a proposição de um GT sobre Ensino de Antropologia, cujas atividades também foram replicadas na XI RAM em 2015, e mais recentemente no V Congresso Latino Americano de Antropologia⁹. Esse movimento indica o desenvolvimento de uma preocupação posta na agenda acadêmica da Antropologia brasileira, e latino-americana de forma mais ampla, que tange ao ensino de Antropologia e à formação antropológica em diversas modalidades de ensino.

Na 29ª RBA o GT foi coordenado por Amurabi Oliveira e Ceres Brum (UFSM), estando o primeiro vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a segunda ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Atuaram como debatedoras do GT as professoras Christina Rubim e Ana Rabelo Gomes, a primeira vinculada ao PPGCS da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a segunda ao PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta dupla vinculação institucional dos coordenadores e debatedoras indica um elemento interessante da discussão: este é um debate de fronteira, situado entre o campo das Ciências Sociais e o da Educação. A ementa do GT naquele ano era a seguinte:

É notório que nos últimos anos a Antropologia tem expandido sua presença junto às mais diversas formações universitárias e não universitárias, bem como, tem havido no Brasil um incremento na formação de antropólogos em nível de pós-graduação e de graduação, sem que com isso tenha havido um debate profundo em torno do seu ensino, bem como das particularidades do aprendizado de ser antropólogo, em termos da aquisição teórica e metodológica. O processo formativo em antropologia passa, necessariamente, pelas relações entre ensino e aprendizagem, de modo que a discussão em torno de sua aquisição mostra-se fundamental para a própria compreensão dos rumos da Antropologia como ciência na atual conjuntura. O presente Grupo de Trabalho visa fomentar as problemáticas relativas as estas questões, voltando tanto para a formação de antropólogos como de “não antropólogos”, discutindo as diversas inserções da ciência antropológica em vários espaços

⁹ Essas duas edições do GT na RAM foram coordenadas pelos professores Amurabi Oliveira (UFAL/UFSC) e Maximiliano Rúa (Universidade de Buenos Aires), tendo ocorrido as reuniões nas cidades de Córdoba – Argentina (2013) e Montevideu – Uruguai (2015). Na edição do Congresso Latino Americano de Antropologia o GT foi coordenado por Amurabi Oliveira (UFSC) e Laura Cerletti (Universidade de Buenos Aires), tendo ocorrido o evento na cidade de Bogotá – Colômbia.

formativos. Buscamos realizar uma reflexão em torno do lugar do ensino/aprendizagem da antropologia, bem como dos desafios postos a sua realização, e das fundamentações teóricas, epistemológicas e práticas que subjazem seu ensino, voltando para a formação de antropólogos (em nível de graduação e pós-graduação), cientistas sociais, profissionais da saúde, professores etc., bem como na educação básica. Este GT se baseia numa ampla interface entre a antropologia e ensino, visando abarcar os mais diversos trabalhos produzidos neste cenário.¹⁰

Há o indicativo, portanto, de que o GT longe de trazer preocupações exclusivas à formação antropológica, através dos cursos de graduação em Ciências Sociais e/ou Antropologia, abarcaria também o ensino de Antropologia em outras modalidades de ensino.

Ainda que a Educação em geral, e o ensino em particular, não seja central na agenda de pesquisa da pós-graduação em Antropologia no Brasil (OLIVEIRA, 2015), observa-se que houve uma intensa procura pelo GT, uma vez que ele teve o número máximo permitido de trabalhos aprovados para aquela edição da RBA, sendo 21 trabalhos distribuídos em três diferentes sessões, dos quais 18 eram apresentações orais e 3 painéis.

Predominou nesta edição do GT a discussão no Ensino superior, 13 trabalhos voltavam-se para o ensino de Antropologia nessa modalidade, ainda que em diferentes cursos, como de gênero e sexualidade, serviço social, turismo, gestão pública etc. Ganhou destaque nessa seara o ensino de Antropologia nos cursos de formação de professores, especialmente de Pedagogia, que foi objeto de reflexão em quatro trabalhos. O ensino nos cursos de Ciências Sociais também ganhou visibilidade, destacando experiências pedagógicas particulares.

Em que pese a centralidade na discussão do ensino em nível superior, oito trabalhos voltaram-se para a discussão sobre o ensino de Antropologia na Educação Básica, sete através da disciplina de Sociologia, e um sobre a disciplina de Antropologia, neste caso em uma Escola Normal. Observa-se com isso a ampliação do campo de reflexão da própria Antropologia, e a inserção de um debate até então restrito aos Congressos de Sociologia no maior evento brasileiro de Antropologia. Isso não implica em dizer que se apagam os limites de pensar a Antropologia desde a Sociologia, pois, ainda que os documentos de referência façam alusão a um ensino “interdisciplinar” entre as Ciências Sociais, aparentemente o que se observa na prática é um desenho assimétrico entre tais disciplinas.

A edição seguinte do GT contou com a coordenação dos professores Amurabi Oliveira e Rodrigo Rosistolato, o primeiro agora vinculado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o segundo ao PPGE da Universidade Federal do Rio de

¹⁰ Disponível em http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_TRABALHO=2&ID_SIMPOSI=30

Janeiro (UFRJ). As debatedoras dessa edição foram as professoras Bernadete Berserra, do PPGE da Universidade Federal do Ceará (UFC), Ana Pires Prado do PPGE da UFRJ e Miriam Grossi, professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFSC. Repetiu-se, portanto, na segunda edição a articulação entre coordenadores e debatedores vinculados às Faculdades de Educação aos Cursos de Ciências Sociais.

Novamente houve uma intensa procura pelo GT, intensificado pelo fato que nesta edição não havia nenhum outro Grupo que realizasse discussões no campo educacional. Foram aprovados 24 trabalhos, sendo 21 apresentações orais e 3 painéis

Houve um leve aumento dos trabalhos voltados para a discussão sobre o Ensino de Antropologia na Educação Básica, passando para dez trabalhos. Manteve-se, assim, a predominância da discussão sobre o ensino desta ciência no Ensino Superior, o que dista sensivelmente da tônica que o GT de Ensino de Sociologia apresenta no Congresso Brasileiro de Sociologia, fortemente assentado na discussão sobre o ensino na Educação Básica e perifericamente abarcando a discussão sobre o Ensino da Sociologia no ensino superior (OLIVEIRA, 2016).

Houve maior incremento das discussões no ensino superior, sendo trazidas experiências com a educação à distância, cursos na área de saúde, educação indígena etc. Isso reflete também as próprias mudanças pelas quais o ensino superior tem passado, com uma maior diversificação de sua oferta, ainda que isso não deva ser confundida com algo que leva mecanicamente a uma maior democratização de seu acesso.

Devido ao foco e limites desse trabalho não caberia aqui fazer uma esmiuçada análise dos debates desenvolvidos no GT, porém alguns pontos são dignos de nota enquanto pontos que perduraram nas duas edições do Grupo:

- a) O predomínio da discussão sobre ensino superior não implicou na elaboração, ainda que incipiente, de uma discussão sobre o ensino na pós-graduação, o que não deve ser compreendido como um reflexo de que não há dilemas pedagógicos nesse nível de ensino, compreendido como central no processo de reprodução dos quadros de professores no ensino superior (SANABRIA, 2005).
- b) Boa parte dos trabalhos apresentados não parte de pesquisas específicas sobre o ensino de Antropologia, mas sim, de reflexões desenvolvidas a partir de experiências particulares. Em algum grau, pode-se afirmar que há certa predominância dos chamados relatos de experiência nesse Grupo.

- c) Em consonância com a tendência mais ampla da Antropologia há uma vasta utilização da etnografia como ferramenta metodológica, que passa a ser utilizada tanto para descrever dinâmicas escolares, quanto para analisar os processos formativos vivenciados no ensino superior.
- d) Apesar do GT se propor a debater os processos de ensino e de aprendizagem da Antropologia, predominantemente a discussão centra-se no ensino, e apenas subsidiariamente na aprendizagem. Esse movimento pode refletir o próprio perfil dos pesquisadores que apresentam seus trabalhos, em sua maioria professores, imersos nos dilemas da formação profissional e pedagógica do antropólogo.

Acredito que tais questões nos possibilitam elucidar pontos relevantes sobre o debate atual do ensino de Antropologia no Brasil, pois, ainda que possamos indicar sutis mudanças – levando em consideração também que se trata de um GT bastante jovem – há tendências que têm se mantido e reproduzido certa tônica da discussão.

Considerações Finais

Este trabalho buscou apresentar, ainda que de forma bastante sucinta, o tom do debate sobre o ensino de Antropologia no Brasil, tomando como fio condutor o GT “Ensinar e Aprender Antropologia”, cujas atividades têm ocorrido junto à ABA.

Não obstante, nestas duas últimas edições da RBA também houve Simpósios Especiais promovidos pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ABA que tocaram esta questão. Durante a 29ª Reunião, houve o Simpósio “O Ensino de Antropologia: expandindo fronteiras no século XXI”, que contou com duas sessões, e na 30ª Reunião ocorreu o Simpósio “Políticas de Formação e Produção do Conhecimento: cenários e desafios para a antropologia e educação”, também com duas sessões.

Acredito que a centralidade da discussão sobre o ensino de Antropologia no nível superior é reflexo da própria história de institucionalização desta ciência no Brasil, que se deu fortemente articulada aos cursos de graduação e pós-graduação, ganhando novo fôlego com a criação das graduações em Antropologia nos anos 2000.

A discussão envolvendo o ensino de Antropologia na educação básica ainda é inicial, porém, devemos estar atentos ao fato de que ela não se restringe ao debate sobre a presença

desta ciência por meio da disciplina de Sociologia, mas também através do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas, temáticas centrais no desenvolvimento da própria Antropologia Brasileira (PEIRANO, 2006).

Esta reflexão inicial, portanto, mais que fechar questões busca lançar desafio para que oxigenemos esta discussão, trazendo novas reflexões sobre o ensino de Antropologia em diversas modalidades de ensino, problematizando o próprio lugar desta ciência no mundo contemporâneo a partir de sua prática pedagógica.

Referências

AZEREDO, Paulo Roberto. *Antropólogos e Pioneiros: a história da sociedade brasileira de antropologia e etnologia*. São Paulo: EDUSP, 1986.

CHIANCA, Luciana. Formação e “Cultura da Avaliação”: Dilemas e possibilidades da antropologia na pós-graduação. *Revista Política & Trabalho*, s/v, n. 35, p. 169-186, 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. Pós-graduação, graduação e especialização: novas demandas de formação em antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Revista Educação* v. 34, n1, p. 29-46, 2009.

MEUCCI, Simone. *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba: Appris, 2015.

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. 1-14, 2016.

_____. O Lugar da Antropologia na Formação Docente: um olhar a partir das Escolas Normais, *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2013a.

_____. Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Temas em Educação*, v. 24 n. 1, p.40-50, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. *Revista Antropológicas*, v. 27, n. 2, p. 21-44, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PEIRANO, Mariza. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, v. 4, n2, p. 219-232, 2000.

_____. *A Teoria Vivida: e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SANABRIA, Guillermo Vega. *O Ensino de Antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura*. Mestrado (Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

TAVARES, Fátima, GUEDES, Simoni Lahud, CARUSO, Carlos. *Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil*; Brasília- DF; Ícone Gráfica e Editora, 2010

Recebido em: 03 de maio de 2017

Aceito em: 23 de abril de 2017



Reflexões sobre mercado de trabalho para cientistas sociais e pressões por mudanças curriculares

*Fabio de Medina Gomes¹
Gustavo Cravo de Azevedo²*

Resumo

O artigo examina propostas de mudanças no currículo da formação de cientistas sociais no Brasil a partir de revisão de literatura. Por questão de método, delimitamos três áreas de atuação dentro das ciências sociais: pesquisa, ensino escolar e outras atuações, indicando os agentes que a constituem, suas especificidades, formas de organização e indicando as lutas concorrenciais nos respectivos campos. Além disso, o artigo examina em subseção específica a trajetória do campo escolar, indicando sua busca por legitimidade e prestígio, relacionando com as mudanças recentes e à expansão recente dos cursos de Ciências Sociais. Ao final, apresentamos uma breve síntese, dentro dos limites deste trabalho, das áreas de atuação profissional e as perspectivas de empregabilidade de cientistas sociais nas áreas de pesquisa, escolar e outras atuações.

Palavras-chave: Cientistas Sociais. Mercado de Trabalho. Profissões.

Reflections on the labor market for social scientists and pressures for curricular changes

Abstract

The article examines proposals for changes in the curriculum of the formation of social scientists in Brazil from a literature review. As a matter of method, we delimit three areas of action within the social sciences: research, school teaching and other activities, indicating the agents that constitute them, their specificities, forms of organization and indicating the competitive struggles in the respective areas. In addition, the article examines in a specific subsection the trajectory of the school field, indicating its search for legitimacy and prestige, relating to recent changes and recent expansion of social science courses. In the end, we present a brief synthesis, within the limits of this research, of the areas of professional performance and the perspectives of employability of social scientists in the research areas, school areas and other activities.

Keywords: Social Scientists. Job Market. Occupations.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFF. E-mail: fabiodemedina@gmail.com.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCIS) da PUC-Rio. Pesquisador do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES/UFRJ). E-mail: gustavo.cravo@hotmail.com.

Introdução

Neste trabalho, abordaremos as tensões entre atores que seguiram as três diferentes trajetórias dentro das Ciências Sociais delimitadas neste trabalho – pesquisa, ensino escolar e outras atuações - e como estas resultam em pressões sobre o currículo de formação dos cientistas sociais. Por questões metodológicas, é importante estabelecer proposta de fronteiras entre as três trajetórias.

Definimos por área de pesquisa aquela que envolve as práticas de um grupo de agentes e atores que estão organicamente circunscritos no universo acadêmico/universitário, constituindo as redes onde os sujeitos atuam desde a formação inicial (bacharelado e licenciatura) e a continuidade de estudos nos programas de pós-graduação, construindo um *ethos* que envolve participação em eventos científicos (congressos, fóruns, reuniões regulares de associações, entre outros), a socialização dos resultados de pesquisas e reflexões publicadas em periódicos especializados e, sob muitos e contraditórios aspectos, o monopólio da produção do conhecimento científico³.

A área de ensino escolar apresenta organização semelhante à acadêmica, exigindo, entretanto, o título de licenciatura para o exercício profissional e inclui a sociologia na escola – discutiremos em subseção específica posteriormente as particularidades deste item. Dentro da área outras atuações, cujo núcleo está em atividades não relacionadas imediatamente à universidade ou à escola, e que será descrita com maiores detalhes no decorrer do texto, seria ainda uma terceira opção de atuação⁴.

O momento de escrita deste trabalho é marcado pelo lançamento da lei nº 13.415/2017⁵, fruto da aprovação da aprovação Medida Provisória (MP) 746/2016⁶, é de incertezas⁷. A reforma do ensino médio não deixa clara, ainda, como ficará a presença da

³ Entendemos monopólio aqui no sentido de buscar a autoridade da produção do conhecimento científico. Principalmente através da pesquisa, mas também de outras maneiras como a extensão, por exemplo.

⁴ Importante salientar que, dado o tamanho e as características próprias da área de atuação escolar, a proposta de pesquisa separou este da área de atuação profissional, por questões também metodológicas, em que pese a fluidez das fronteiras.

⁵ A Lei nº 13.415/2017 está disponível através do link:

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=013415&data=2017&SUBMIT=Pesquisar>. Acesso em 30/04/2017.

⁶ A Medida Provisória 746 pode ser lida na íntegra através do link:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em 31/12/2016.

⁷ O golpe parlamentar que causou o impedimento da presidente Dilma Rousseff (PT) e levou Michel Temer (PMDB) ao poder traz instabilidade e incertezas de diversos tipos ao país. Recentemente, o Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, resolveu denunciar o presidente Michel Temer por corrupção. O fato é inédito no país. Reportagem do Jornal Nacional (O Globo), do dia 27/06/2017, trata do fato com mais detalhes: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/06/denuncia-contra-temer-apos-delacao-da-jbs-deixa-brasilia-ainda-mais-tensa.html>. Acesso em 07/07/2017.

disciplina Sociologia no ensino médio. Por enquanto, sabemos da revogação da lei que impôs a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias⁸. A lei 13.415/2017, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu 2º parágrafo do artigo 35, afirma que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia⁹.”

Este artigo apresenta reflexões a partir de ações que vem acontecendo em torno das Ciências Sociais até o momento imediatamente anterior a aprovação da lei 13.415/2017, no qual a conjuntura vinha sendo favorável para a análise proposta neste trabalho. Entre os exemplos disso estão: a aprovação da Lei 11.684/2008¹⁰; a existência de pelo menos uma escola de formação em Ciências Sociais em todos estados da federação; a expansão dos cursos de Ciências Sociais¹¹, com a tendência da expansão da Licenciatura; a criação do curso de graduação Ciências Sociais e do Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)¹²; e o lançamento do livro “O mercado de trabalho e a profissionalização dos sociólogos” pelo sindicalista Lejeune Mirhan¹³, pautando as ambições profissionais.

O processo de ruptura da licenciatura do bacharelado, conhecido como modelo 3+1¹⁴, só se concretiza com a aprovação da lei nacional recolocando a Sociologia no ensino médio, o que gerou uma expectativa de milhares de vagas nas escolas, assim como o dever das universidades de formar esses profissionais. Soma-se a esse fator, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁵, importante política de expansão do ensino superior público no segundo mandato de Luís Inácio Lula da

⁸ A lei 11.684/2008 está disponível através do link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em 30/04/2017.

⁹ O fato da Sociologia estar incluída como disciplina obrigatória no ensino médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não resolve o problema da presença efetiva. Se, até então, o currículo do ensino médio é organizado por disciplinas, é preciso que a Sociologia siga dessa forma para poder ter espaço garantido. Não está claro como poderá se constituir a oferta por meio de “estudos e práticas”.

¹⁰ A referida lei garantiu a presença obrigatória da sociologia no ensino médio em todo o país.

¹¹ Consideram-se aqui e em toda a proposta de trabalho cursos de Ciências Sociais somente aqueles cuja grade curricular contenha conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. No Brasil, essas áreas reunidas formaram o que se convencionou chamar de Ciências Sociais.

¹² A Escola Superior de Propaganda e Marketing oferta tradicionalmente formações ligadas às sociais aplicadas, como Jornalismo, Marketing, Publicidade e Propaganda, Design e Relações Internacionais. A universidade possui campus em diferentes cidades e o curso Ciências Sociais e do Consumo é oferecido na cidade de São Paulo.

¹³ A trajetória profissional, a mais enfraquecida das três áreas de atuação das Ciências Sociais, como o texto irá exemplificar, tenta pautar diversas propostas de alargamento das oportunidades profissionais para bacharéis formados. Mesmo que o livro, lançado em 2015, não venha a ter grande alcance dentro de toda a comunidade das Ciências Sociais, trata-se da (re)organização de atores dessa trajetória. Dentre esses atores, Lejeune Mirhan é uma importante voz. Ele teve participação entre 1992 e 2007 no Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), principal braço da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), assim como já presidiu também a própria Federação em duas gestões: 1996-1999 e 1999-2002.

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002 determinam que a organização institucional da formação dos professores deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

¹⁵ Sobre REUNI, ver <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 31/12/2016

Silva (PT)¹⁶ na Presidência da República que possibilita a partir de 2007, entre outras coisas, a criação de novos cursos nas universidades.

Torini (2011) destaca as mudanças nos cursos de Ciências Sociais nos anos do REUNI. Utilizando dados do Censo da Educação Superior, o autor levantou que até o começo dos anos 2000 a formação em nível de graduação em Ciências Sociais esteve concentrada praticamente em universidades públicas de capitais e grandes centros urbanos, embora estivesse bem distribuída proporcionalmente entre as regiões geográficas do Brasil. Contudo, apenas entre 2005 e 2010, foram criados 56 novos cursos superiores nessa área – um crescimento de 120% - e o número de matriculados chegou a dezessete mil.

Os dados de 2011 apontavam 119 cursos de graduação nas esferas pública e privada, 110 presenciais e 9 à distância¹⁷, dos quais 70 são credenciados em instituições de ensino superior públicas (46 federais, 21 estaduais e 3 municipais) e 49 em instituições privadas (7 confessionais/filantrópicas e 42 particulares)¹⁸.

D'alécio (2016, p. 31-32), coletou dados mais recentes do MEC, de janeiro de 2015, indica a existência de 122 instituições que oferecem o curso de Ciências Sociais no Brasil, 70 instituições públicas e 52 instituições privadas. A autora afirma, ainda, que dos 331 cursos existentes, 221 oferecem somente a licenciatura, 57 apenas o bacharelado e 41 oferecem a entrada concomitante para licenciatura e bacharelado¹⁹.

Um ponto importante que contribui para a análise das ciências sociais no Brasil é a observação da oferta de cursos de licenciatura superando a oferta de cursos de bacharelado. Outro ponto, é que a oferta privada do curso superou a oferta pública. Ambos os dados são atuais e apontam para uma possível tendência do curso de Ciências Sociais no Brasil.

Apesar da dificuldade estatística que comprove o número de concluintes desde o início dos cursos de Ciências Sociais no Brasil²⁰, Bonelli (1993) especula que existiam aproximadamente 40 mil profissionais formados²¹ em Ciências Sociais entre 1930 e 1990. Torini (2011), através de dados do Censo da Educação Superior, descobriu que 17 mil

¹⁶ O segundo mandato de Lula vai de 2007 a 2010.

¹⁷ Embora sejam apenas 9 cursos a distância, oferecem 4.400 vagas por ano na graduação, 25% do total.

¹⁸ Esses dados contrastam com os números de 2002, quando apenas 25% dos cursos de ciências sociais eram oferecidos no segmento privado. Em 2011 a participação mercantil controlava 41,2% das vagas.

¹⁹ A lista completa com os cursos está disponível em anexo no texto da dissertação da autora.

²⁰ Os primeiros foram os cursos da Escola de Sociologia e Política (ESP) de São Paulo e da USP, seguidos pelo curso da Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ). Os três cursos surgiram na década de 1930.

²¹ A bibliografia acadêmica usa tanto o termo cientista social quanto sociólogo para nomear os formados no curso. A Federação Nacional dos Sociólogos, hoje desativada, mas com sindicatos representantes estaduais ainda atuantes, para marcar posição, usa somente o termo sociólogo em referência a Lei. 6.888 de 1980, a conhecida Lei do Sociólogo, regulamentando a profissão. Argumentam que Ciências Sociais configura uma área de saber e não uma profissão. Nessa proposta, não farei escolha por nenhum dos dois termos, utilizando ambos.

sociólogos foram formados apenas entre 2002 e 2008, estabelecendo uma diferença considerável²².

A fim de ilustrar melhor as áreas de atuação desses sociólogos formados, investiguei pesquisas acadêmicas sobre os egressos de Ciências Sociais a partir de poucos, mas significativos, trabalhos na área como Marinho (1986), Schwartzman²³ (1991), Bonelli²⁴ (1993), Miglievich-Ribeiro (1999), Villas Bôas (2003), Burgos e Britto (2005), Braga (2009), Torini (2011) e Mirhan (2015).

Schwartzman (1991)²⁵ esclarece que as razões²⁶ que levam à escolha do curso são baseadas em uma combinação de ideias abstratas sobre vocação e desenvolvimento intelectual, o prestígio da USP, a gratuidade do curso e a existência da opção noturna do curso. Entre as descobertas, somente 17% dos entrevistados comentaram que escolheram o curso para conseguir um bom emprego.

O autor sumariza que o curso de Ciências Sociais da USP desempenha funções diferentes para grupos distintos de pessoas, que podem ser agrupadas da seguinte forma: 1) pessoas para as quais o curso é uma atividade complementar a outros estudos e interesses; 2) pessoas para as quais o curso é um caminho para a atividade de pesquisa e de pós-graduação; 3) pessoas para as quais o curso é uma forma de qualificação genérica para um mercado de trabalho que requer pensamento crítico, iniciativa e capacidade de leitura e expressão escrita e verbal; 4) pessoas para as quais o curso é um momento de transição, tempo de espera de outras oportunidades e outros rumos.

Dado o resultado da pesquisa, o autor conclui que a estratégia de vivência do curso é caracterizada como uma “estratégia frouxa” (sic)²⁷. Afirma que cursos onde a competição por uma vaga nos processos seletivos é maior e onde os objetivos profissionais são mais definidos, as estratégias são diferentes.

²² Para esse trabalho, não temos dados de quantos sociólogos formados há entre os anos 2008 e 2016. Compreendemos que a expansão dos cursos de Ciências Sociais com o REUNI, principalmente, foi um importante marco e possivelmente acelerou o ritmo de formação de cientistas sociais.

²³ Simon Schwartzman presidiu a Sociedade Brasileira de Sociologia nos anos 1990 e 1991.

²⁴ Desde 2003, a professora Maria da Glória Bonelli ocupou praticamente em todos os anos a presidência do GT Ocupações e Profissões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

²⁵ O pesquisador entrevistou 414 pessoas entre ingressantes do ano de 1991 e formados entre 1980 e 1991 do curso de Ciências Sociais da USP por meio de um formulário em que os entrevistados poderiam marcar mais de uma opção.

²⁶ Por ordem de apontamento, as respostas foram as seguintes: 70%, a maior parte dos que escolheram o curso, afirmaram que “para aumentar minha cultura geral, me desenvolver intelectualmente”; 45% disseram que é sua área de maior interesse e indicam vocação; 23% já tinham curso superior e queriam complementar a formação (desses, a maioria está no curso noturno); 22% disseram que era o curso que mais se aproximava do que ele queria.

²⁷ Schwartzman (1991) identifica, a seu ver, o que seriam problemas na formação em ciências sociais. O autor fica impressionado quando, ao perguntar qual o critério de seleção das disciplinas eletivas cursadas, 74,8% dos respondentes citam gosto pessoal, contra 12,9% que citam chances de emprego ou de continuar os estudos na Pós-Graduação, e 0,4% que escolhem disciplinas pensando na profissão.

Burgos e Britto (2005) e Villas Bôas (2003) apresentam dados importantes produzidos sobre os egressos do curso de Ciências Sociais das instituições PUC-Rio e UFRJ, respectivamente, e também contribuem na análise da trajetória de estudantes dos cursos. Em comum entre as duas pesquisas, ambos os artigos defendem que a participação de graduandos na iniciação científica contribui na permanência do estudante na universidade, bem como é uma importante política de combate à evasão²⁸. Glauca Villas Bôas (2003) estudou a relação entre a diminuição do abandono e a sua experiência no Programa de Iniciação Científica do Laboratório de Pesquisa Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse laboratório instituiu como política a integração dos alunos em grupos de pesquisa. O resultado foi uma diminuição notável da evasão chegando à apenas 2% de abandono entre os integrantes desse Laboratório. A autora registra que os egressos, em sua maioria, encontram-se desempenhando atividades profissionais na área de atuação das ciências sociais. Os dois artigos apresentam casos em que há relação entre a pesquisa acadêmica realizada na graduação e as atividades profissionais dos egressos dentro ou próxima das ciências sociais.

Três áreas de atuação em disputa nas Ciências Sociais

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), importante marco regulatório no país, cujas atividades do sociólogo e do cientista político²⁹ estão discriminadas no item 2511, faz um retrato das possibilidades de atuação deste profissional. Descreve que trabalham predominantemente em órgãos da administração pública, em departamentos de pesquisas das esferas pública e privada, como estatutários ou com carteira assinada, muitas vezes em equipes interdisciplinares. Dentre as sete atividades citadas estão: realizar estudos e pesquisas sociais, econômicas e políticas; gerir patrimônio histórico e cultural; realizar pesquisa de mercado; participar da elaboração e implementação de políticas e programas públicos; organizar informações sociais, culturais e políticas; elaborar documentos técnico-científicos; demonstrar competências pessoais.

Contudo, apesar das possibilidades profissionais, as reais condições de encaixe no mercado de trabalho apresentam-se mais complexas e contraditórias. Um importante levantamento feito por Mirhan (2015) sobre a atuação dos sociólogos no mercado afirma que

²⁸ A pesquisa de Burgos e Brito (2005) entrevistou 100 alunos egressos da PUC-Rio entre 1992 e 2004. Desses, 76% realizaram atividades de pesquisa durante a graduação.

²⁹ Todas as pesquisas da bibliografia levantada sobre a profissionalização pensaram na ocupação dos sociólogos. Ao relatar as atividades do cientista político, nesse único momento durante o livro, Mirhan (2015) faz uma exceção. E, ainda assim, não inclui as atribuições do antropólogo. Para esse trabalho, não foram observadas as especificidades da ocupação profissional de antropólogos e cientistas políticos, profissões não regularizadas. Aponto a dificuldade de encontrar dados de pesquisas sobre esses temas no campo de pesquisa da Sociologia das Profissões.

existem hoje 18 áreas de trabalho ocupadas por sociólogos e divididas em três categorias³⁰: 1) mercado bem aquecido³¹; 2) áreas não-exclusivas - mercado relativamente aquecido; 3) áreas de trabalho em disputa com outras profissões - mercado pouco aquecido e pouco desenvolvido. No primeiro grupo estão a docência; a pesquisa; a pesquisa de opinião e de mercado; e o assessoramento sindical. No segundo grupo estão o meio ambiente; o planejamento; a reforma agrária; o marketing político; e o lazer, recreação e turismo. E, por último, estão as áreas de relações internacionais; saúde; jurídica e carcerária; legislativo; recursos humanos; editoração; comunicação; cultura; e assistência social.

Mirhan (2015) narra as treze bandeiras eleitas por sociólogos sindicalistas do Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDSESP) para alargar o mercado de trabalho dos sociólogos no Brasil, sugerindo uma reforma curricular dos cursos de Ciências Sociais como questão prioritária. As outras doze são: criação do Conselho Federal dos Sociólogos; fortalecimento dos sindicatos e da Federação Nacional; difusão do Código de Ética; Sociologia no Ensino Médio³²; campanha pela valorização profissional; Sociologia nos vestibulares e no ENEM³³; criação de estágio profissionalizante; criação da carreira do sociólogo; criação do Dia do Sociólogo; Prêmio Nobel de Sociologia; cadeira de Sociologia em todos os cursos de ensino superior³⁴; criação da Associação Nacional dos Cursos em Ciências Sociais (ANGRACS).

Nesse avanço das proposições de pautas de sociólogos em outras atuações trajetória profissional frente, principalmente, à acadêmica, mas também à escolar, é importante justificar a recente reconfiguração e fortalecimento da área de atuação ligada às escolas. Essas mudanças se deram mediante a aprovação da obrigatoriedade da sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio em 2008; o aumento no número de cursos de licenciatura, como já citado por Torini (2011); o surgimento de cursos de formação continuada para os profissionais que atuavam na educação básica³⁵, refletindo também em aumento de eventos

³⁰ Há um apontamento das áreas de atuação, mas não há dados sobre a quantidade de sociólogos atuando em cada uma delas.

³¹ Embora descritas como atividades de mercado aquecido, o autor não as qualificou como áreas de atividade exclusiva.

³² Mirhan (2015) aponta desde já a necessidade de um currículo mínimo nacional, apesar de não justificar a proposta.

³³ Algumas dessas propostas são claramente incursões da área de atuação profissional na trajetória escolar e/ou acadêmica.

³⁴ Sugere que essa lei pode ser aprovada a partir do binômio aumento da carga horária de humanidades/contribuição para a formação cidadã. Importante dizer que essa estratégia obteve sucesso do ponto de vista de convencimento dos deputados da necessidade de uma formação ética com viés democrático na tramitação dos dois projetos de lei no Congresso dos Deputados que propuseram a inclusão obrigatória no ensino médio, conforme pesquisei em minha dissertação Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2014).

³⁵ Exemplos são os Cursos de Especialização em Ensino de Sociologia (UFRJ) e o Curso de Especialização em Sociologia e História (UFF). A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) abriu em 2015 o primeiro curso de

científicos – como congressos/simpósios/encontros de comunidades científicas³⁶ acerca da sociologia no ensino médio; ou a criação da e fortalecimento da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2013; o aumento de produções de monografias de especialização, dissertações e teses³⁷; e periódicos específicos³⁸.

A partir da obrigatoriedade do ensino de sociologia, muitos Estados organizaram concursos e contrataram profissionais para regência de classe, tal qual muitas escolas particulares, pela força da lei, viram-se obrigadas a recrutar os egressos de ciências sociais, abrindo uma nova fronteira de atuação profissional e fortalecendo de forma contundente a área de atuação escolar, que a partir de então apresenta novas demandas³⁹.

Nesse avanço das proposições de pautas de sociólogos em outras atuações frente, principalmente, à pesquisa, mas também ao ensino escolar, é importante justificar a recente reconfiguração e fortalecimento do que chamamos de área do ensino escolar. Essas mudanças se deram mediante a aprovação da Sociologia no ensino médio em 2008; o aumento no número de cursos de licenciatura, como já citado por Torini (2011); o surgimento de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica⁴⁰; o aumento de congressos de comunidades científicas⁴¹ acerca da sociologia no ensino médio; a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em 2013; o aumento de produções de monografias de especialização, dissertações e teses⁴²; e periódicos específicos⁴³.

Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. A área da Sociologia também se organiza para criar o mestrado profissional em rede.

³⁶ O GT Sociologia no Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) existe desde 2005. Há o Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), desde 2009. Há também alguns encontros estaduais, entre os quais o Encontro Estadual do Ensino de Sociologia (ENSOC), que acontece no Rio de Janeiro.

³⁷ A produção acadêmica sobre o tema não parou mesmo com o longo período da Sociologia longe do ensino médio. E, com o retorno, houve um aumento considerável de trabalhos inscritos. Sobre o tema, ver Handfas, Anita; Maiçara, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012.

³⁸ Atualmente, periódicos das áreas da Educação e também da Sociologia fazem dossiês temáticos sobre o tema. O periódico eletrônico *Café com Sociologia* é uma referência para a subárea Sociologia no ensino médio: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>.

³⁹ Na greve estadual da educação do Rio de Janeiro em 2016, por exemplo, os profissionais de sociologia conquistaram o aumento da carga horária nas escolas para dois tempos em todos os anos, confirmando o fortalecimento desta área de atuação. A reportagem do dia 11/05/2016 do Blog *Café com Sociologia* comenta e traz disponível também o link do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Está disponível em: <http://cafecomsociologia.com/2016/05/conquista-agora-sociologia-e-filosofia.html>. Acesso em 07/07/2017.

⁴⁰ Exemplos são os Cursos de Especialização em Ensino de Sociologia (UFRJ) e o Curso de Especialização em Sociologia e História (UFF). A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) abriu em 2015 o primeiro curso de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. A área da Sociologia também se organiza para criar o mestrado profissional em rede.

⁴¹ O GT Sociologia no Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) existe desde 2005. Há o Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), desde 2009. Há também alguns encontros estaduais, entre os quais o Encontro Estadual do Ensino de Sociologia (ENSOC), que acontece no Rio de Janeiro.

⁴² A produção acadêmica sobre o tema não parou mesmo com o longo período da Sociologia longe do ensino médio. E, com o retorno, houve um aumento considerável de trabalhos inscritos. Sobre o tema, ver Handfas,

Contribuindo de maneira muito grande na discussão da supremacia da pesquisa sobre as outras duas estão Marinho (1986) e Bonelli (1993). Ambos apontam a absoluta falta de dados no Brasil sobre a trajetória profissional de egressos dos cursos de Ciências Sociais no Brasil. Bonelli (1993) utiliza dados da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) do período entre 1970-1990, únicos dados a disposição, para pensar nessas trajetórias profissionais⁴⁴. Em comum entre essas diversas atividades, conclui que o espaço de atuação para as ciências sociais no mercado de trabalho está intimamente conectado ao Estado.

Os números da autora são contundentes: somente 4,5% dos egressos formados em Ciências Sociais atuam como professores universitários, constatando que o modelo de formação e o currículo possuem forte referência na reprodução dos quadros docentes superiores, mesmo que não haja uma demanda real. Afirma que os intelectuais estão submetidos à lógica do ethos universitário, pautado pela liberdade, pelo conhecimento especializado, e pela autonomia, que está na capacidade de formular e de monopolizar conhecimentos⁴⁵.

Bonelli (1993, p.104) cita que a expansão do ensino superior em ciências sociais nos anos 1970 conteve parte das perdas na competição com outras profissões, simultaneamente a um momento de forte consolidação da Pós-Graduação em Ciências Sociais⁴⁶ no país. A autora afirma que foi no meio acadêmico que as ciências sociais conseguiram preservar a área de atuação intacta, mantendo o domínio do mercado e o monopólio do conhecimento. O que gerou a impressão, que permanece, de que a profissão é voltada para a reprodução de seu corpo docente e assegura à trajetória científica maior prestígio e controle sobre o currículo e a formação.

Anita; Maiçara, Julia Polessa. O estado da arte na produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012.

⁴³ Atualmente, periódicos das áreas da Educação e também da Sociologia fazem dossiês temáticos sobre o tema. O periódico eletrônico *Café com Sociologia* é uma referência para a subárea Sociologia no ensino médio: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>.

⁴⁴ A autora distribui os sociólogos pesquisados em 36 subgrupos, dentre ramos e classes de atividade que constam na CBO e indica um índice de desemprego de aproximadamente 20% entre os formandos.

⁴⁵ Bonelli (1993) fala também da lógica das profissões e afirma que as duas profissões mais fortes do sistema profissional são Medicina e Direito e que elas permanecem nessa posição através de, principalmente, três características: monopólio do conhecimento, controle do credenciamento para o exercício profissional, e proteção jurisdicional de seu mercado. As mais fortes possuem um controle sobre o mercado e as mais fracas são controladas por ele. Esta posição é partilhada também por Mirhan (2015).

⁴⁶ A obra *História das Ciências Sociais no Brasil*, organizada por Sérgio Miceli descreve com precisão o percurso da consolidação da Pós-Graduação em Ciências Sociais no Brasil. Descreve, entre outras coisas, as contradições entre a ditadura militar que, por um lado, rondou as Ciências Sociais e Ciências Humanas em geral com seu aparelho repressor, e, por outro, nos anos 1970, financiou com grandes volumes de verba a abertura e a expansão de Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais com clara distorção nesse volume a favor das Ciências Sociais em comparação com quase todas as áreas de Pós-Graduação no país. Ver MICELI, Sergio. (org.). (1989), *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 2 São Paulo, Editora FAPESP.

E expõe uma imagem da trajetória científica sobre si mesma que ela afirma não ser real:

Argumentar que as ciências sociais não podem ser entendidas como uma profissão, ou que suas características intelectuais as diferenciam de outras atividades é, de fato, a imposição de uma harmonia inexistente, por meio do não enfrentamento analítico do conflito e da competição operantes no mundo do trabalho profissional. Intencionalmente ou não, o conhecimento acumulado mediante essas abordagens pode servir de escudo protetor para a imagem que gostamos de ter do nosso trabalho profissional. (BONELLI, 1993, p. 5)

Marinho (1986) afirma que há duas grandes dificuldades sobre a profissionalização do sociólogo. Uma delas são as grandes diferenças entre os dois grupos que compõem a Sociologia hoje: os sociólogos acadêmicos e os sociólogos não-acadêmicos. Outra dificuldade está em regulamentar a profissão do sociólogo. Para Marinho (1986), a lei nº 6.888/1980⁴⁷ foi um erro devido à dificuldade de estabelecer limites profissionais para os sociólogos em atuação não acadêmica. O grupo da atuação dentro da Sociologia acadêmica, mais forte, não deseja submeter-se às rotinas, programações de órgãos burocráticos ou regulamentação profissional. Mesmo consideradas as rotinas dos órgãos de fomento, deseja que sua atividade de cientista possua a maior liberdade possível. Já para o grupo de atuação da Sociologia não-acadêmica, que busca para si a alcunha da atuação profissional, a regulamentação é muito importante porque é uma tentativa de monopolização de prestação de um serviço dentro da burocracia estatal, de forma que se garanta a contratação específica de sociólogos. O autor afirma que foi através da via acadêmica que a Sociologia obteve seu melhor status profissional, de forma que os sociólogos não-acadêmicos estão distantes desse status e possuem seu prestígio como sociólogos prejudicados. Também por esse motivo, a regulamentação da profissão interessa, pois contribui para a afirmação de outra identidade.

Miglievich-Ribeiro (1999, p.180) aborda as pressões sobre o Estado, instituição que é chave no reconhecimento ou fortalecimento de trajetórias⁴⁸, na “queda de braço” sobre consolidação de legitimidade e espaço de atuação:

É sabido que o monopólio e direito de autogoverno por parte de uma profissão são conquistados por força do licenciamento concedido pelo Estado. É, em suma, o poder de Estado que garante às profissões o exclusivo direito de arbitrar sobre sua especialidade. Em outros termos, é este que cria os critérios de fornecimento de diplomas, autoriza as associações profissionais e regulamenta o exercício da profissão.

⁴⁷ O texto completo da lei está disponível através do link: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6888-10-dezembro-1980-365941-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 31/12/2016.

⁴⁸ Lembremos que foi o Estado o responsável pelo fortalecimento da trajetória escolar ao aprovar a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio.

Braga (2009) contribui com informações sobre cientistas sociais que atuam fora da academia, chamada por ele como sociologia extra-universitária⁴⁹, pesquisando o trabalho dos cientistas sociais extra-universitários no mercado de pesquisa e trazendo importante contribuição sobre as tensões entre os sociólogos acadêmicos e os sociólogos profissionais. Das empresas pesquisadas⁵⁰, quase 10% dos profissionais são cientistas sociais⁵¹.

Braga (2009, p.159) relata o constrangimento de uma entrevistada com a Academia, porque os acadêmicos disseram que o que ela faz não é pesquisa científica. E que seus colegas da área de pesquisa de mercado estavam envergonhados por estarem trabalhando para o mercado ao invés de na área pública, preferencialmente, na própria Academia. Outra passagem contada por entrevistada formada em 92 pela USP foi:

Tem um professor, que é super conhecido, ele me perguntou: “E aí, o que você está fazendo?” Aí eu falei que estava trabalhando com pesquisa de mercado. Ele falou: “Ah, você se rendeu, né? Pelo menos está ganhando dinheiro”. Então existe um preconceito, que às vezes acha que você está traindo, como “ah, você esqueceu tudo o que você aprendeu”. (BRAGA, 2009, 160)

Braga (2009) conclui que possuir um diploma de ciências sociais não é suficiente para a constituição de um grupo homogêneo e que, na área das Ciências Sociais, a exceção é a regra. Assim, a conquista do prestígio dentro das Ciências Sociais exige a proximidade da comunidade que produz o conhecimento, a Academia. Ele utiliza como referência a pesquisa de Bonelli (1993), que afirma que somente 4,5% dos formados vão trabalhar na sociologia acadêmica, e todos os outros 95,5% são desviantes do modelo. Isso em um curso onde a evasão costuma ser maior que 50%, como afirma Schwartzam (1991).⁵² Na prática, o meio acadêmico não se sente ameaçado por sociólogos atuando extra-universidade. Os sociólogos acadêmicos dominam majoritariamente como representantes principais dos sociólogos. O meio acadêmico compete somente entre si.

Durand (1984) afirma que a atividade de sociólogos extra-universidade, incluindo também os professores secundários e os postos no aparelho do Estado, não possuem a mesma legitimidade, remuneração, horizontes de carreira e de participação nas entidades da categoria que os professores universitários. Essa distância aumenta pelo fato de que os demais profissionais estão presentes apenas marginalmente nos espaços de representação acadêmica,

⁴⁹Braga e Durand falam em extra-universitário. Miglievich-Ribeiro fala em não-universitária. Marinho fala em não-acadêmico. Essa proposta não faz distinção entre termos. O mais importante é o sentido expresso, que é o mesmo.

⁵⁰ Atuando no ramo da pesquisa de mercado, estão empresas de pesquisa de tamanhos variados, que contratam por meio de carteira de trabalho assim como *free-lancers* e que possuem como principal atividade a pesquisa de mercado. Há pouca demanda sobre pesquisa política, social e de audiência.

⁵¹ Os sociólogos são a quarta maior categoria de nível superior em números absolutos nessas empresas, perdendo apenas para administradores, profissionais da propaganda e marketing e da comunicação.

⁵² Infelizmente, não encontramos dados mais atualizados sobre o tema.

como congressos ou palestras para os alunos de graduação, o que faz com que o único contato com os alunos ingressantes do curso seja com a categoria docente.

Migliovich-Ribeiro (1999) ilustra que o sociólogo na atuação não-acadêmica está mais vinculado ao local real das decisões políticas e das ações de intervenção na realidade, que são muito importantes também, porém desprestigiadas ou secundarizadas pela trajetória hegemônica. A crítica acadêmica a esses profissionais se dá no sentido de um serviço direcionado a um cliente específico e também a questão do pouco tempo para o manejo dos referenciais teóricos e de coleta e análise de dados. O tempo, segundo a autora, é o principal inimigo do técnico social ou do intelectual-técnico, como ela qualifica os sociólogos em atuação na não-academia.

A autora (op. cit) esclarece inclusive que competências bem vistas pela área de atuação acadêmica podem ser mal vistas pela trajetória profissional e vice-versa. Por exemplo, um sociólogo com muitos artigos escritos e ampla participação em congressos acadêmicos pode ser rejeitado em uma entrevista de emprego por ser “muito acadêmico”. Assim como sociólogos atuando em outras frentes de trabalho sofram desconfianças da Academia quanto à “cientificidade” de suas atividades. A autora chega inclusive a indicar alguns casos de dupla inserção nas áreas de atuação acadêmica e profissional, que são pouquíssimos e só confirmam que essa é uma inserção incomum na área das Ciências Sociais.

Uma possível saída para as tensões entre as trajetórias, além das mudanças curriculares, é o aumento das parcerias entre as universidades e outras instituições, o que pode ser auxiliado pelo estágio profissional⁵³ em Ciências Sociais. Uma hipótese é que uma alteração atual no quadro de profissionalização e empregabilidade⁵⁴ virá de mudanças no currículo de Ciências Sociais, ainda que o apontamento sobre quais são essas mudanças e quais agentes irão participar dessa decisão estarem em aberto.

As disputas pelo currículo de Ciências Sociais

Mirhan (2015, 60-64) propõe mudanças aos atuais currículos de bacharelado em Ciências Sociais. Schwartzman (1991), Bonelli (1993), Migliovich-Ribeiro (1999), Braga (2009) e Mirhan (2015) estabelecem consenso sobre o perfil curricular atual possuir ou

⁵³ A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) provocou o Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o estágio curricular na formação do cientista social. O CNE, através do Parecer CNE/CES nº 224/2004, comunicou que o estágio é obrigatório para a Licenciatura e é facultativo ao Bacharelado.

⁵⁴ Importante também esclarecer dois conceitos que serão explorados nessa proposta de pesquisa: profissionalização e empregabilidade. O termo profissão pressupõe a existência de um título superior. Logo, profissionalização visa apreender a maneira como os sociólogos vêm desempenhando seu trabalho no sistema profissional e os espaços que vêm ocupando. O termo empregabilidade diz respeito a encontrar vagas no mercado de trabalho.

favorecer a vocação e a formação de pesquisadores eminentemente teóricos. Entretanto, apenas Schwartzman (1991) e Mirhan (2015) propõem mudanças curriculares.

Nesta discussão, Mirhan (2015, p.61) provoca o debate ao afirmar que “os cursos das escolas particulares são mais rápidos, práticos, objetivos, e seus currículos mais adaptados ao mercado de trabalho”. E, propõe mudanças nos currículos dos cursos de Ciências Sociais⁵⁵ de modo a manter a organização em disciplinas obrigatórias, eletivas e livres, inserindo 13 disciplinas profissionalizantes⁵⁶ dentre as disciplinas obrigatórias, prioritariamente, ou dentre as disciplinas eletivas, desde que haja a garantia de que elas serão oferecidas⁵⁷.

Importante abordar também o Projeto de Lei que criaria o Conselho Federal de Sociólogos⁵⁸. O texto apresenta forte viés corporativista e propõe o funcionamento administrativo de um futuro Conselho Federal. Neste, no capítulo II – Dos Órgãos de Fiscalização Profissional, no Art 18, sobre o que compete ao Conselho Federal dos Sociólogos, o inciso IV e o inciso XXV demonstram claramente a pretensão de participação nas decisões sobre a formação do sociólogo em nível de bacharelado:

Art. 18 – Compete ao Conselho Federal de Sociólogos:

IV – atuar em consonância com as escolas de formação de sociólogos, cientistas políticos, antropólogos, etnólogos e demógrafos e bacharéis em Ciências Sociais em geral, no sentido do estabelecimento de currículos apropriados nos cursos de graduação e pós-graduação em todos os níveis, para a formação de profissionais aptos ao exercício profissional;

XXV – fiscalizar a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação em todas as áreas das Ciências Sociais abrangidos na presente Lei;

Os sociólogos em outras atuações estão claramente mais interessados em mudanças nos currículos de bacharelado em Ciências Sociais. Entretanto, há interesses também na formação do licenciado. Um dos entrevistados por Mirhan (2015), Augusto Petta, presidiu a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), importante apoio à Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), e afirmou que “a luta pela implantação da Sociologia e da Filosofia no Brasil é parte do processo de formação da

⁵⁵ Mirhan propõe redução de carga horária das disciplinas de Antropologia e Ciência Política. Dada a constituições das Ciências Sociais no Brasil, nessas três áreas, dificilmente as áreas de Antropologia e Ciência Política toparão perder espaço no currículo. Corre-se o risco, inclusive, que a proposta sindical de mudança de currículo não seja vista como séria.

⁵⁶ São elas: 1) Sociologia Rural; 2) Sociologia Urbana; 3) Sociologia Ambiental; 4) Sociologia do Trabalho; 5) Sociologia da Educação; 6) Sociologia do Direito; 7) Sociologia da Saúde; 8) Sociologia de Gênero; 9) Políticas Públicas e Planejamento; 10) Política e Relações Internacionais; 11) Relações Humanas no Trabalho; 12) Pesquisa de Opinião Pública e de Mercado; 13) Ética Profissional e Legislação.

⁵⁷ Para a escrita deste artigo, não houve uma ampla pesquisa sobre os currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais no país. Algumas dessas disciplinas já são oferecidas e outras ele propõe a criação. Cabe pensar em qual será a bibliografia e o sentido das disciplinas Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação, por exemplo, que já existem e que são comumente oferecidas.

⁵⁸ Mirhan (2015) afirma que poucas profissões ainda não possuem Conselho Profissional no país e, dentre elas, boa parte estão dentro da área das Ciências Humanas como História, Pedagogia – incluindo a docência na educação básica, Jornalismo e Ciências Sociais.

consciência de classe dos trabalhadores” (MIRHAN, 2015, p. 169). A expressão demonstra expectativas do grupo de sociólogos em outras atuações sobre a Sociologia enquanto disciplina escolar, em que pese a reorganização e o aumento gradativo de importância da área de ensino escolar e de sua autonomia.

Miglievich-Ribeiro (1999) afirma que o mercado de trabalho não-acadêmico já vem convocando quadros que, caso seja do desejo da comunidade acadêmica das Ciências Sociais, poderiam ser preenchidos por egressos dos cursos de bacharelado.

No meio de todos esses problemas de inserção profissional e de desemprego, a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), importante instituição de ensino superior privado do mercado educacional paulista, que tem tradição de formação de profissionais ligados ao universo do marketing e da propaganda, fez uma proposta diferente de curso. Mais que uma disputa de legitimidade e espaço entre as áreas de atuação, é uma proposta concreta de currículo e de trabalho. Ao propor esse curso, ratifica a necessidade de formação de profissionais e que há fronteiras de empregabilidade ainda não tão exploradas no mercado de trabalho para cientistas sociais.

Como já dito por Braga (2014), os cientistas sociais são a quarta maior categoria convocada para trabalhar no mercado de pesquisa. Os publicitários são a segunda, só perdendo para os administradores. Essas categorias profissionais estão em disputa na ocupação dessas vagas. Do ponto de vista da Sociologia das Profissões, da competição interprofissional, é uma contradição a área de Propaganda e Marketing, que disputa mercado com os sociólogos, começar a formar sociólogos para ocupar essas vagas. O que explica que formadores de profissionais que disputam vagas na pesquisa de mercado queiram formar sociólogos? Para que isso aconteça, para onde esse currículo se orientou? O que ficou das Ciências Sociais nesse currículo e o que ficou do consumo?

No site do curso, não foi encontrada a grade curricular. Há um vídeo explicativo que conta da necessidade de um profissional que saiba olhar o ser humano através de cada consumidor, o ser que também consome⁵⁹. A ESPM explica que lançou o curso para profissionais atuarem nesse novo mercado. Afirmam que a grade curricular manterá disciplinas da Antropologia, Sociologia e Ciência Política, que juntas, no Brasil, formam a área das Ciências Sociais. E que o aluno irá cursar também as disciplinas ditas profissionalizantes pensadas para preencher as lacunas do mercado. Esse novo profissional deverá entender de pesquisa, consumo, inovação, negócios, gestão e empreendedorismo, apresentados nessa ordem. Demonstra que durante o curso, com o auxílio dos professores e

⁵⁹ O vídeo institucional está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=oUj56iwi3w4>. Acesso em 31/12/2016.

dos profissionais do mercado, o estudante irá escolher qual das três trilhas deseja seguir: investigação do comportamento; negócios de impacto social; educação e cultura. O formado poderá atuar em empresas, institutos de pesquisa, nas ONGs; no governo; como *consumer insights*⁶⁰; *cool hunters*⁶¹; e negócios de impacto social. O resultado anunciado é um profissional que compreende pessoas, sociedade e mercado, dito pela propaganda como um profissional dos novos tempos.

Considerações Finais

Ao investigar as tensões entre as três áreas de atuação – pesquisa, ensino e outras atuações - e as pressões sobre os currículos no curso de ciências sociais podemos perceber as críticas e as propostas que surgem na trajetória profissional quanto às possibilidades de alargamento de oportunidades profissionais que seriam, segundo seus propositores, negligenciadas pela pesquisa. É necessário verificar se as propostas de mudanças curriculares apresentadas, fruto da disputa entre as áreas de atuação, serão capazes de redefinir o caráter e a natureza da formação, ao propor o sociólogo como um profissional liberal, se serão capazes de ter a força necessária para alterar o quadro que lhe é desfavorável. Ainda que esse debate não ganhe amplitude dentro de toda a comunidade de cientistas sociais, trata-se de (re)organização importante de atores interessados no debate da empregabilidade.

Há relativamente pequeno número de pesquisas sobre empregabilidade em Ciências Sociais e há também relativamente pequeno número de pesquisas sobre a evasão do curso. O acesso, a permanência e a empregabilidade nas Ciências Sociais são temas de grande importância e que carecem de maior atenção e de maior número de estudos.

A área de atuação da pesquisa tem anos de vantagem em relação ao ensino escolar e a sociólogos em outras atuações, porém é preciso olhar para as movimentações que vem acontecendo entre estas trajetórias.

Referências Bibliográficas

BURGOS, Marcelo; BRITO, Djane Bouças de Carvalho. Os egressos do curso de Ciências Sociais da PUC-Rio. *Cadernos de Sociologia Política e Cultura*. n 5, 2005. Disponível em: <<http://www.cis.puc-rio.br/cis/pdf/egressos.pdf>> . Acesso em: 30/04/2017.

⁶⁰ O site BlogDesignMarca classifica o *consumer insight* como a ponte que une aquilo que o consumidor final deseja e aquilo que a marca apresenta para ele. Acesso em 31/12/2016. Link: <http://blogdesignmarca.com/voce-sabe-o-que-e-consumer-insight-entenda-sua-importancia-no-desenvolvimento-de-assinaturas-em-design-de-embalagens/>

⁶¹ O site de busca de empregos www.catho.com.br classifica o *cool hunter* como um profissional de tendências e inovação. Acesso em 31/12/2016.

BRAGA, Eugênio Carlos Ferreira. Cientistas Sociais extra-universitários: identidade profissional no mercado da pesquisa. *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.14, n.26, p.141-167, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/index.php/estudos/article/viewFile/1322/1057>> Acesso em: 30/04/2017.

BONELLI, Maria da Gloria. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões*. Tese de doutoramento. Campinas: IFCH/Unicamp, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *Atos de Pesquisa em Ciências Sociais*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*. Institui a reforma do ensino médio. Modifica a LDB, o FUNDEB, e institui a educação de tempo integral. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=013415&data=2017&SUBMIT1=Pesquisar> . Acesso em: 30/04/2017.

BRASIL. *Lei nº 11.684/2008*. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm> . Acesso em: 30/04/2017.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746/2016*. Institui a reforma do ensino médio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm> . Acesso em: 31/12/2016.

BRASIL. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras*. REUNI. 2007. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> . Acesso em: 31/12/2016.

BRASIL. *Lei nº 6.888/1980*. Reconhece a profissão de sociólogo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6888-10-dezembro-1980-365941-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 31/12/2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES nº 224/2004*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do estágio curricular para os cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces224_04.pdf>. Acesso em: 30/04/2017.

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

DURAND, José Carlos. A mal-assumida profissão de sociólogo. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 24, n.3, p. 76-78, 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901984000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 30/04/2017.

HANDEFAS, Anita; MAIÇARA, Julia Polessa. *O estado da arte na produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica*. BIB, São Paulo, n. 74, 2.º semestre de 2012.

MARINHO, Marcelo Jacques Martins da Cunha. A profissionalização da Sociologia no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 1987, p. 223- 233

MICELI, Sergio. (org.). *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 2. São Paulo, Editora FAPESP, 1989.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. A sociologia quando sai da Universidade: ilustrações para um debate. *Cadernos CERU (USP)*, v. 10, p. 23-30, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75066>> . Acesso em: 30/04/2017.

MIRHAN, Lejeune. *O mercado de trabalho e a profissionalização do sociólogo*– 1 ed. – São Paulo: Anita Garibaldi coedição com a Fundação Mauricio Grabois, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, Elina G. da Fonte & VILLAS BOAS, Gláucia (org.). *Ciências Sociais: Ensino e Pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995.

_____. A sociologia como profissão pública no Brasil. *Cadernos CRH*, v. 22, n. 56, p. 271-279, Maio/Ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n56/v22n56a05.pdf>>. Acesso em: 30/04/2017.

TORINI, Danilo Martins. *Formação e Identidade Profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VILLAS BÔAS, Gláucia K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Revista Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v.15, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003>. Acesso em: 30/04/2017.

Recebido em: 08 de maio de 2017

Aceito em: 29 de junho de 2017



Os Livros Didáticos de Sociologia e os Sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica

Valci Melo¹

Resumo

O presente estudo² investiga os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia nos livros didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Para tal, à luz da Análise do Discurso, em interface com o materialismo histórico-dialético, realiza-se uma análise de corpus discursivo constituído pelos seis livros didáticos do PNLD de 2015. Como resultado, destaca-se que os manuais didáticos atribuem ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia um sentido predominantemente formativo, apresentando-o como um conhecimento especializado e indispensável à explicação da vida social nos marcos do questionamento, da desnaturalização e da capacidade de relacionar fenômenos em nível micro e macro. Por fim, conclui-se que, embora as Ciências Sociais/Sociologia sejam convocadas primeiramente a cumprir uma função formativa, de cunho científico e “crítico”, também repousa sobre os livros didáticos do PNLD 2015 uma expectativa de que a disciplina Sociologia ajude os estudantes a tomarem parte nos movimentos de permanência e/ou transformação do mundo dos homens. Contudo, essa intervenção, ao tomar como horizonte máximo a suposta humanização da ordem social vigente, acaba naturalizando o projeto capitalista de sociedade e silenciando sobre a incompatibilidade entre capitalismo e igualdade social, justiça e democracia substantiva.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Livro didático. Sentidos e expectativas. Análise do Discurso.

The Textbooks of Sociology and the Meanings of Teaching Social Sciences in Basic Education

Abstract

The present study investigates the meanings attributed to the teaching of Social Sciences/Sociology in textbooks approved and recommended by the National Textbook Program (PNLD) of 2015. To this end, in the light of Discourse Analysis, in rapport with dialectical historical materialism, is done a discursive analysis of the six textbooks of the PNLD

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, 2011) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (2017). É Mestre (2016) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas e professor de Ensino Fundamental na rede pública municipal de São José da Tapera, Sertão Alagoano.
² Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado à licenciatura em Ciências Sociais EaD, no Instituto de Ciências Sociais – ICS, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, sob orientação do professor Dr. Júlio Cezar Gaudencio da Silva (Ufal).

of 2015. As a result, is emphasized that textbooks attribute a predominantly formative sense to the teaching of Social Sciences/Sociology, presenting it as a specialized knowledge and indispensable at explanatory to social life based on questioning, denaturalization and in ability to relate phenomena at the micro and macro levels. Finally, it is concluded that, although the Social Sciences/Sociology it is called first to fulfill a formative function, of character scientific and "critical", also hover about the textbooks of the PNLD 2015 an expectancy that discipline Sociology help the students to take part in the movements of permanence and / or transformation of the world of men. However, this intervention, by taking as a maximum horizon the supposed humanization of the current social order, ends up naturalizing the capitalist project of society and silencing the incompatibility between capitalism and social equality, justice and substantive democracy.

Keywords: Teaching of Sociology. Textbook. Senses and expectations. Discourse Analysis.

1 Introdução

O livro didático tem se constituído, desde longa data, em um importante objeto de estudo para pesquisadores que procuram entender esse instrumento de disseminação escolar do saber científico e cultural (MANAKATA, 2012; ROCHA; SOMAZA, 2012).

No que diz respeito à Sociologia, destaque-se que embora a disciplina seja fortemente caracterizada pelo fenômeno da intermitência, a produção de livros destinados a essa área vem se dando, ininterruptamente, desde as primeiras década do século XX, seja por meio do lançamento de novas obras, seja através de reedições constantes de obras que lograram sucesso junto ao público leitor (MEUCCI, 2000).

Durante o primeiro período em que foi obrigatório o ensino das Ciências Sociais/Sociologia³ nas escolas brasileiras (1925-1942), dezenas de obras didáticas foram produzidas para servirem de subsídio ao trabalho com a disciplina, registrando essas, de modo predominante, como observa Meucci (2000), uma expectativa elitista, civilizatória, patriótica e moralizante.

Retornando ao Ensino Médio como componente curricular obrigatório, mediante a aprovação da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, a Sociologia foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2012, política que, no caso do Ensino Médio, proporciona o acesso de mais de oito milhões de estudantes a livros de cujos campos científicos, talvez, muitos deles jamais teriam outra oportunidade de ler em toda a sua vida. Isto é, o livro

³ Utilizamos ao longo desse trabalho a expressão Ciências Sociais/Sociologia porque, embora se trate de ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), o nome da disciplina escolar é Sociologia e os livros didáticos usam as duas nomenclaturas ao se referirem à mesma.

didático constitui-se quase sempre na principal fonte de conhecimento sistematizado que a maioria dos estudantes terá acesso.

Por outro lado, o livro didático também cumpre uma função fundamental no trabalho docente, seja na definição daquilo que é ensinado, seja no modo como os professores ensinam. Em um contexto no qual, segundo dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017), pouco mais de 50% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação acadêmica compatível com a área de conhecimento/disciplina na qual atuam⁴, o livro didático acaba indo além da sua função de “recurso didático”, chegando, em alguns casos, a constitui-se em uma espécie de “plano de aula”, de “matriz curricular” e até em “instrumento de formação docente” (MEUCCI, 2013, p. 78).

Neste sentido, considerando-se a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem na escola brasileira, e a importância que este tem enquanto instrumento de síntese, tradução e popularização dos conhecimentos das Ciências Sociais, propusemo-nos a investigar os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia nos livros didáticos aprovados no PNLD de 2015.

A delimitação aos livros de Sociologia selecionados pelo PNLD de 2015, não incluindo diretamente o PNLD de 2012, se justifica pelo fato das duas obras aprovadas em 2012 (*Sociologia para o Ensino Médio e Tempos Modernos, tempos de Sociologia*) também estarem entre os livros selecionados em 2015.

A pesquisa se deu a partir da Análise do Discurso de filiação marxista, considerando, como Cavalcante (2007, p. 10), que nesse tipo de análise “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada”.

Assim, inicialmente, traçamos considerações sobre o contexto societário face ao qual se dá a produção atual dos livros didáticos de Sociologia, apontando os impactos da ideologia neoliberal na reconfiguração do Estado brasileiro pós-Constituição Federal de 1988 e, especialmente, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

Na esteira da Análise do Discurso, compreendemos que os “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1994, p. 164) são produzidos sob determinadas condições discursivas, as quais envolvem, conforme Orlandi (2007, p.30), não somente o contexto socioeconômico, político e cultural no qual este se insere, mas também, os sujeitos que nele assumem suas posições. Assim,

⁴ A Sociologia é a disciplina com a maior distorção: 74,2% dos docentes não têm a devida formação (BRASIL, 2017).

mapeamos a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) dos autores no tocante ao curso realizado, instituição e tempo de formação, analisamos a experiência profissional, a localização geográfica de sua atuação profissional, o contato direto com a Educação Básica e os temas e áreas de atuação e a afinidade teórico-explicativa.

Para fazer esse mapeamento, as informações fornecidas pelos livros didáticos mostraram-se insuficientes. Por isso, recorremos ao currículo Lattes de cada autor/a. Fizemos isso por considerarmos tratar-se de informações relevantes para compreendermos melhor as condições de produção do discurso veiculado pelas obras em análise.

Quanto à análise discursiva dos livros didáticos, procedemos da seguinte forma: fizemos uma seleção, dentro de cada obra didática, das seções diretamente relacionadas ao nosso interesse de pesquisa. Assim, lemos na íntegra a introdução/apresentação e os subitens dos manuais didáticos que traçam considerações sobre os pressupostos teórico-metodológicos da obra e sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Médio.

Também fizemos um mapeamento de palavras-chave em torno das quais os sentidos, expectativas e finalidades acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia estão, comumente, articulados, seja nos documentos oficiais que tratam da temática, seja na produção científico-acadêmica dedicada ao assunto. A busca se deu na versão digital das obras, disponível no formato *Portable Document Format (PDF)*, e através da utilização da ferramenta *localizar*, do software Adobe Reader. Os termos consultados foram: Ciências Sociais, Sociologia, ensino de, cidadania, desnatural(iza)(cão), estranha(mento), sentido, expectativa, finalidade, objetivo, para que, papel, função, senso, crítico, crítica, reflexão, consciência e pensamento.

Ao localizarmos a palavra consultada, imediatamente procedíamos com a leitura do contexto no qual ela estava inserida para verificarmos se o uso da mesma correspondia ao nosso objetivo de pesquisa, isto é, se de algum modo ela expressava uma expectativa acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Em caso afirmativo, marcávamos a localização da sequência discursiva a ser posteriormente analisada.

Assim, a partir da identificação dos enunciados nos quais estava materializado um discurso sobre as Ciências Sociais/Sociologia e os objetivos do seu ensino na última etapa da Educação Básica, elaboramos um quadro comparativo entre as obras e deste pudemos extrair as questões que serão analisadas na terceira seção deste trabalho.

2 Condições face às quais se dá a produção atual dos livros didáticos de Sociologia

2.1 O contexto societário pós Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96

Apelidada de Constituição Cidadã por Ulisses Guimarães (1916-1992), presidente da Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 marca a tentativa de novos tempos não somente no que tange ao direito à educação, mas também, na reconfiguração geral do Estado brasileiro, o qual, por meio dela, busca tardiamente desenhar-se como Estado de bem-estar social⁵ (MONTAÑO, 2002).

No entanto, tal feito se deu na contramão da tendência internacional, marcada pela crise do *Welfare State* e pelo desmantelamento do modelo societário soviético, tendo como consequência o reavivamento do liberalismo em sua vertente mais extremista: o neoliberalismo. Isto é, constatada a incompatibilidade entre a ampliação dos direitos sociais e a manutenção da elevada taxa de lucro da burguesia – e ainda com a alternativa societária concorrente em colapso –, a classe dominante logo reagiu, estruturando sua ofensiva na *reconfiguração do mundo do trabalho* (robotização da mão de obra, redução dos postos de serviço, exigência de profissionalização polivalente, multinacionalização das empresas, desregulamentação das leis trabalhistas, etc.), na *financeirização do capital* (redução dos investimentos na produção direta de riquezas e focalização no mercado de ações, juros e remuneração do capital) e na *difusão da ideologia neoliberal* (Estado mínimo, privatização, redução de direitos sociais...) (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

É nesse cenário que, tanto a Constituição Federal de 1988 é gestada e aprovada, como também, a partir dela, é elaborada a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB para a educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No caso do primeiro documento, apesar de garantir, na letra da lei, a construção de um Estado-providência, na prática, sofre inúmeros ataques e desfigurações, através da grande quantidade de Propostas de Emenda Constitucional – PEC voltadas ao atendimento das pressões dos organismos internacionais para o cumprimento do receituário neoliberal na produção e execução das políticas públicas.

Já no tocante à LDB 9.394/96, é clara a sua adesão aos preceitos neoliberais da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada sob a liderança da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março 1990 (RABELO et al., 2009).

⁵ Sobre o Estado de bem-estar social, ver: Behring e Boschetti (2011).

Como síntese das exigências dos organismos internacionais para a área educacional, a exemplo do Banco Mundial – BM e do Fundo Monetário Internacional – FMI, a Declaração de Jomtien cumpre, conforme observa Santos (2016, p. 45):

[...] um papel importante na disseminação da ideologia neoliberal no âmbito das políticas educacionais [...], dissimulando, por detrás da defesa da educação como investimento social e direito de todos, o seu real interesse, a saber: o estabelecimento de diretrizes voltadas à adequação da escola às novas exigências oriundas do mundo do trabalho após a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1970.

É nesse cenário de predomínio da ideologia neoliberal e de defesa da adaptação ao capitalismo como única alternativa societária viável que vem se dando não somente a vigência da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 (documentos de observância obrigatória na elaboração dos livros didáticos), mas também, como veremos mais adiante, a formação acadêmica, inclusive, a formação inicial da maioria dos autores dos livros didáticos de Sociologia.

2.2 Perfil dos autores dos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015

Conforme se pode ver no quadro abaixo, o PNLD de 2015 aprovou e recomendou seis obras, as quais envolvem 32 autores, sendo 13 mulheres (40,6%) e 19 homens (59,4%).

Quadro 1 – Livros didáticos aprovados no PNLD 2015.

Título	Autores	Edição (2013)	Editora
Sociologia Hoje	Igor José de Renó Machado, Henrique José Domiciano Amorim, Celso Fernando Rocha de Barros.	1ª	Ática
Sociologia para jovens no século XXI	Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa.	3ª	Imperial Novo Milênio
Sociologia para o Ensino	Nelson Dacio Tomazi.	3ª	Saraiva
Tempos modernos, Tempos de Sociologia	Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique, Julia Galli O'Donnell.	2ª	Editora do Brasil
Sociologia em movimento	Afrânio de Oliveira Silva, Bruno Ribeiro Bastos Loureiro Rodrigues, Cassia Cardoso de Miranda, Fátima Ivone de Oliveira Ferreira, João Henrique Catraio Monteiro Aguiar, Lier Pires Ferreira, Marcela Marques Serrano, Marcelo da Silva Araújo, Marcelo Costa da Silva, Martha Carvalho Nogueira, Otair Fernandes de Oliveira, Paula Cristina Santos Menezes, Raphael Millet Camarda Correa, Ricardo Muniz de Ruiz, Rodrigo de Souza Pain, Rogério Mendes de Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago de Jesus Esteves, Vinicius Mayo Pires.	1ª	Editora Moderna
Sociologia	Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde lenzi Motim.	1ª	Scipione

Fonte: elaboração própria a partir dos livros didáticos.

Um fato curioso é que metade das obras foi escrita somente por homens (Sociologia Hoje, Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia para jovens do século XXI) e um terço (1/3) somente por mulheres (Tempos modernos, Tempos de Sociologia e Sociologia). Apenas o livro Sociologia em Movimento reúne autores de ambos os sexos.

No tocante à formação acadêmica⁶, 30 dos autores têm formação em Ciências Sociais e 02 em História. Entre os graduados em Ciências Sociais, 04 têm dupla graduação, sendo 01 também graduado em Direito e 03 também em História.

Um fato interessante acerca da graduação é que, até onde nos foi possível diagnosticar⁷, metade dos autores acumula licenciatura e bacharelado, o que amplia as possibilidades de uma abordagem do conhecimento das Ciências Sociais para os estudantes do Ensino Médio em seus aspectos teóricos e pedagógicos.

Outro dado relevante acerca dos autores é o período no qual realizaram a graduação. Metade deles graduou-se entre os anos 2000 e 2009, o que se deu no contexto pós-LDB 9.394/96 e, conseqüentemente, no seio do debate acerca do retorno obrigatório do ensino de Sociologia na última etapa da Educação Básica.

No tocante à atuação profissional, 59,37% dos autores tiveram contato direto com o ensino de nível médio, sendo que 14 docentes ainda atuam nessa modalidade de ensino, dos quais, 04 conciliam com o Ensino Superior.

Apesar de esse dado ser interessante para se pensar a relação entre Universidade e Educação Básica, não se pode perder de vista o fato de que 10 desses docentes que atuam no Ensino Médio estão lotados no Colégio Pedro II, a mais tradicional e uma das mais renomadas instituições públicas de ensino do país que, desde 2012, a partir da publicação da Lei 12.677, foi equiparada aos Institutos Federais (IFs). Os outros 04 docentes também estão ligados a instituições federais de Educação Básica ou a escolas de aplicação de universidades, situação que representa condições de trabalho e carreira docente muito diferentes daquelas vivenciadas pela imensa maioria dos professores que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino.

Aqui faz-se necessária uma nota sobre algo que nos chamou a atenção: trata-se do fato de metade da produção acadêmico-científica atual sobre o ensino de Sociologia ser produzida nos Departamentos de Educação, mas estes não aparecerem na produção de livros didáticos voltados ao tema. Até no que tange à formação acadêmica dos autores a área da Educação tem participação minúscula, representando apenas 6,25% daqueles com pós-graduação na área (02 doutores).

⁶ 96,87% dos autores têm curso de mestrado e 75% também já concluíram o doutorado.

⁷ Não nos foi possível identificar o tipo de graduação realizado por 11 dos autores, uma vez que tal informação não constava nem no livro didático nem no currículo Lattes dos mesmos.

Também é curioso perceber que, conforme consta no Lattes dos autores, apenas um terço (1/3) deles tem o ensino de Sociologia como tema de interesse e/ou pesquisa acadêmica, o que sinaliza para o fato de que tal objeto de pesquisa, e a área de educação e ensino de um modo geral, ainda é desprestigiada no âmbito das Ciências Sociais brasileira.

3 O discurso dos livros didáticos do PNLD 2015 sobre o ensino de Sociologia

Nas seções anteriores, buscamos traçar considerações sobre os sujeitos e a situação que configuram as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2007, p.30) dos livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015.

Aqui, portanto, considerando que “[...] somos sujeitos de uma determinada época, inseridos em uma conjuntura histórica que possui modos de pensar dominantes que afetam o nosso dizer e o modo de compreender o mundo” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 66), dedicarmos-nos a examinar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa e filiação pecheutiana, como cada obra concebe e define as Ciências Sociais, e a Sociologia em particular, bem como, que sentido/finalidade atribui ao ensino de Sociologia na Educação Básica.

3.1 O ensino de Ciências Sociais/Sociologia visa à formação de pensadores críticos

Procuramos identificar nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD 2015 como estes concebem/definem as Ciências Sociais/Sociologia e quais argumentos mobilizam para justificar a presença desse campo do conhecimento como componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

Como se pode ver nas seqüências discursivas (SD) abaixo, uma das razões que justificaria o ensino de Ciências Sociais/Sociologia é a contribuição dessa disciplina para a elevação qualificada da consciência social, cultural e política dos estudantes, objetivo que acreditamos poder ser sintetizado na máxima: “formação de pensadores críticos”.

[SD1] Ora, uma das preocupações da Sociologia é justamente *formar indivíduos autônomos*, que se transformem em *pensadores independentes*, capazes de analisar o noticiário, as novelas da televisão, os programas do dia a dia e as entrevistas das autoridades, *percebendo o que se oculta nos discursos* e formando o próprio pensamento e julgamento sobre os fatos, ou, ainda mais importante, que tenham a capacidade de fazer as próprias perguntas para alcançar um *conhecimento mais preciso da sociedade* à qual pertencem (TOMAZI, 2013, p.8, grifos nossos).

[SD2] As Ciências Sociais e, principalmente, a Sociologia, sempre estiveram atentas aos problemas urgentes e às situações de crise. Esta é uma das razões pelas quais dizemos que a Sociologia *desenvolve o senso crítico*, a *capacidade*

de análise e o aprendizado específico para refletir sobre o que se passa ao redor (BOMENY et al., 2013, p. 31, grifos nossos).

[SD3] Conhecer é desenvolver o *espírito crítico* e também a *crítica social*. O estudo das Ciências Sociais nos *revela os mecanismos de poder* que nos fazem acreditar serem “naturais” muitos fenômenos que caracterizam a sociedade (ARAÚJO et al., 2013, p. 59, grifos nossos).

[SD4] Refletir sociologicamente sobre esses conceitos significa *discutir criticamente* a formação histórica, social, econômica e política, bem como a identidade nacional brasileira. Assim, devemos questionar continuamente nossos próprios valores e condutas diante das diferenças culturais e das desigualdades sociais presentes no Brasil e no mundo. É necessário compreender melhor o contexto em que esses valores e condutas são produzidos, para que nossas opiniões e atitudes não reproduzam preconceitos passados, mas sejam *ações refletidas conscientes* e comprometidas com os fundamentos do Estado democrático (SILVA et al., 2013, p. 35, grifos nossos).

[SD5] Um dos objetivos das Ciências Sociais é justamente desenvolver o *pensamento crítico*. [...] Quando olhamos para a sociedade e fazemos determinados questionamentos, encontramos respostas que revelam aspectos que a princípio não eram evidentes. Podemos chamar essas descobertas de pensamento crítico, ou seja, a *capacidade de desvendar mecanismos* que, embora operem como se fossem naturais, nada têm de naturais (MACHADO et al., 2013, p. 10, grifos nossos).

[SD6] Estudar Sociologia é propiciar a ampliação do repertório dos jovens acerca da *leitura sociológica dos fenômenos sociais, culturais e políticos* para além do senso comum, para *desnaturalizar e estranhar* essa mesma realidade, compreendendo-a não como práticas subjetivas, mas como relações sociais (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 420, grifos nossos).

Embora com particularidades a serem consideradas, o discurso materializado nos enunciados acima concebe as Ciências Sociais/Sociologia como um tipo de conhecimento que, uma vez especializado e metódico, é capaz de “formar indivíduos autônomos”, “pensadores independentes” (SD1), desenvolver “o senso crítico, a capacidade de análise e o aprendizado específico para refletir sobre o que se passa ao redor” (SD2), desenvolver o “espírito crítico” e revelar “os mecanismos de poder” (SD3), “discutir criticamente” a realidade social brasileira (SD4), desenvolver o “pensamento crítico” (SD5) e “desnaturalizar e estranhar” a realidade social (SD6).

Conforme Santos (2016), essa expectativa de que o ensino de Sociologia desperte um tipo de consciência crítico-reflexiva perpassa os mais diversos espaços nos quais o assunto é discutido, desde o discurso docente até os documentos oficiais e a produção científico-acadêmica e didático-pedagógica.

No caso dos livros didáticos, atentemos para o fato de que estes passam por um processo de seleção oficial que, conforme indica o Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Sociologia (BRASIL, 2014, p. 49), exige, entre outros critérios, o respeito à legislação, as diretrizes e as

normas oficiais relativas ao Ensino Médio. Esses documentos, conforme observamos em Santos (2016, p. 77):

[...] ressalvadas as diferenças [...] e os efeitos de sentidos por eles produzidos, pensamos que no tocante ao que nos interessa neste estudo (a defesa da preparação dos estudantes para o exercício da cidadania e o papel da Sociologia) eles não apresentam diferenças substanciais, pois se a LDB 9.394/96, as DCNEM de 1998 e os PCNEM de 1999 se articulam em torno de um projeto societário declaradamente neoliberal, as OCEM-Sociologia e as DCNEM de 2012 também demonstram seu compromisso com o simples aperfeiçoamento da ordem vigente, processo no qual “a preparação para o exercício da cidadania” terá um papel fundamental a cumprir – e a Sociologia é requerida justamente para com isso colaborar.

O interessante é que, mesmo não constando entre os documentos oficiais a serem obrigatoriamente considerados⁸, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, comparecem com força quando se trata de definir o papel das Ciências Sociais no Ensino Médio. Vejamos como o referido documento se manifesta acerca do assunto em tela: “[...] pela via do *conhecimento sociológico sistematizado*, o educando poderá construir uma *postura mais reflexiva e crítica* diante da complexidade do mundo moderno” (BRASIL, 1999, p. 37, grifos nossos).

Apesar de apenas duas das seis obras declararem expressamente terem tomado os PCNEM como referência, não deixa de haver entre as demais obras um movimento de identificação ideológica (PÊCHEUX, 1995) para com aquilo que é apregoado no documento oficial⁹. Esta identificação se dá graças ao papel prático-operativo da ideologia que, independentemente da consciência do indivíduo, ao interpelá-lo em sujeito do discurso, o faz retomando discursos já postos (interdiscurso), seja para reafirmá-los, seja para ressignificá-los.

Outra curiosidade é que o discurso materializado nas **SD1** a **SD6** identifica-se com a ideia corriqueira segundo a qual o ensino de Ciências Sociais/Sociologia é portador de um caráter eminentemente crítico. No entanto, como nos mostra Meucci (2000), o primeiro período de obrigatoriedade nacional é um exemplo de como a referida disciplina escolar pode assumir uma dimensão conservadora e estreitamente alinhada à justificação do *status quo*, situação na qual a criticidade perde sua razão de ser, na medida em que se apresenta de forma seletiva.

Claro que ao apontarem na direção da criticidade, as obras podem estar apontando um dos caminhos do conhecimento sociológico – ou talvez, o caminho esperado. Mas é importante

⁸ Os documentos a serem obrigatoriamente considerados na elaboração dos livros didáticos são: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Estatuto da Criança e do Adolescente e Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014, p. 49).

⁹ Sobre as vinculações teórico-ideológicas dos PCNEM, recomendamos ao leitor interessado a subseção 3.4 da dissertação de mestrado de Santos (2016, 71-72).

que se diga que o discurso dos livros didáticos parece-nos, em sua maioria, limitar a criticidade a uma postura de denúncia individual dos problemas sociais, das mazelas do mundo dos homens, sem uma reflexão mais apurada acerca dos fundamentos estruturais e conjunturais desses desafios. Também aqui é preciso destacar tanto a necessidade de aprofundamento da investigação no sentido de apontar como essa questão aparece em cada uma das obras, como também reconhecer as dificuldades que envolvem a tradução didática dos conhecimentos sistematizados no âmbito da academia para a realidade concreta do Ensino Médio brasileiro.

Ao tratar sobre esse assunto, Oliveira (2011), observa que não se trata de fazer uma mera transposição da abstração teórica que caracteriza o universo da pesquisa e da produção científica para a Educação Básica. Pelo contrário, defende o autor que é preciso haver um esforço de articulação entre teoria e empiria, entre senso comum e conhecimento científico, o que, em seu entender, significaria “[...] realizar um salto epistemológico, no sentido de tornar as categorias sociológicas palatáveis ao Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

3.2 As Ciências Sociais/Sociologia como apreensão da realidade para além das aparências

Ao conceber as Ciências Sociais como portadoras de um tipo de conhecimento metódico e formador do pensamento crítico, os manuais didáticos de Sociologia tratam de estabelecer diferenciações entre elas e o senso comum, apresentando-as como capazes de ir além das aparências.

[SD7] [...] O fundamental da Sociologia, porém, é nos *fornecer conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de um modo mais sistemático e consistente*. Por meio da Sociologia, obtemos um *conhecimento científico sobre a realidade* (TOMAZI, 2013, p. 8, grifos nossos).

[SD8] A mensagem que propomos é que *a Sociologia nos ajuda a refletir sobre as certezas que temos porque põe em observação nossas opiniões mais arraigadas*. É um campo do conhecimento que *modifica a percepção sobre o que vivemos* em nossa rotina e, assim, contribui para alterar a maneira de vermos nossa própria vida e o mundo que nos cerca. Seu papel é, em outras palavras, nos ajudar a *estranhar* aquilo que se mostra evidente ou familiar; *desnaturalizar* aquilo que parece natural ou normal; e *servir como “mapa” diante das inquietações sociais e culturais dos dias de hoje* (BOMENY et. al., 2013, p. 7, manual; grifos nossos).

[SD9] As Ciências Sociais *desmitificam ideias, concepções e preconceitos* acerca das relações sociais e dos acontecimentos políticos, culturais, econômicos e religiosos. Por meio do **processo de desnaturalização**, ela demonstra que fenômenos aparentemente naturais têm caráter social e histórico, isto é, são produtos de relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço (ARAUJO et al., 2013, p. 150; negrito das autoras; itálicos nossos).

[SD10] De um modo geral, gostaríamos que este livro contribuisse para *ampliar os horizontes* da sua experiência sobre os mais variados fenômenos sociais, *a partir do contato com novas formas de compreensão e apropriação da realidade* (SILVA et al., 2013, p. 4, grifos nossos).

[SD11] [...] Os fenômenos sociais que vivenciamos no presente são, em geral, apreendidos pelo *senso comum* como simplesmente preestabelecidos, causando o entendimento de uma origem natural das relações sociais. Cabe ao ensino da Sociologia *superar esse entendimento e promover a dessacralização e a desnaturalização* da realidade, rompendo com seu imediatismo ao submetê-la a critérios científicos de análise (MACHADO et al., 2013, p. 333).

[SD12] Para nós, os autores, a Sociologia tem como princípio dar conta de duas tarefas que julgamos fundamentais: *problematizar as opiniões* que predominam no *senso comum* e, ao mesmo tempo, *desnaturalizar* a realidade social. Isto significa que as ideias sobre a vida social dos indivíduos devem ser pensadas (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.3, grifos dos autores).

De modo geral, o discurso materializado nas sequências analisadas defende que o conhecimento das Ciências Sociais/Sociologia diferencia-se daquele que predomina no dia a dia dos estudantes (*senso comum*) por “fornecer conceitos e outras ferramentas” científicas de análise social (SD7), colocar “em observação nossas opiniões mais arraigadas” [SD8], desmitificar “ideias, concepções e preconceitos” [SD9], oferecer “novas formas de compreensão e apropriação da realidade” [SD10], “promover a dessacralização e a desnaturalização da realidade” [SD11] e “problematizar as opiniões que predominam no *senso comum*” [SD12].

Neste particular, os livros didáticos retomam e assumem aquilo que é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, conhecimentos de Sociologia – OCEM Sociologia, como premissa básica do ensino de Ciências Sociais/Sociologia: a desnaturalização e o estranhamento da realidade social (BRASIL, 2006, p. 105-107).

A proposta é não somente interessante, como também necessária, tendo em vista que se trata de princípios epistemológicos comuns à Filosofia e às Ciências Humanas e Sociais – no caso do estranhamento, também indispensável nas Ciências Naturais. Sem a capacidade de tomar os fenômenos sociais como acontecimentos históricos e, portanto, realizados pelos próprios seres humanos (desnaturalização), bem como, desprovida da capacidade de problematizar e questionar a realidade (estranhamento), as Ciências Sociais/Sociologia perdem sua condição de conhecimento científico.

Contudo, esse movimento de afastar-se das aparências não obrigatoriamente leva à essência. Trata-se de extremos intermediados por outros pontos que não se identificam totalmente nem com um polo nem com outro. É o caso daquilo que poderíamos chamar de meia

verdade, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que apresenta características e elementos verdadeiros, não os apresenta em sua totalidade, deixando de ir à raiz da questão.

Não entraremos aqui nesse debate, mas ressalte-se que há no seio das Ciências Sociais, sobretudo daquelas correntes simpáticas ao pensamento pós-moderno (PAULO NETTO, 2010) uma defesa em prol da impossibilidade de se alcançar a raiz dos fenômenos sociais, existindo, por isso, várias verdades. Essa atitude científica é o extremo do positivismo, na medida em que cai em um relativismo absoluto.

Caberia investigar, e não é esse o nosso objetivo aqui, se a maneira como os livros didáticos abordam os conteúdos não somente vai além das aparências, mas de fato, consegue capturar a essência. Isto porque, mesmo diferenciando-se dos outros tipos de conhecimento, devido ao seu caráter metódico e sistemático, o conhecimento dito científico não somente é passível de erros, como também, não obrigatoriamente sempre capta a essência daquilo que investiga. Basta lembrarmos, a título de ilustração, da elevadíssima carga de equívocos presentes no evolucionismo social e no darwinismo social, para ficarmos com dois casos famosos.

Essa limitação carece de ser apreendida para além da frequente abordagem maniqueísta e simplificadora, que a toma como algo sempre premeditado por alguém que supostamente é associado a forças do mal.

Neste particular, é importante retomarmos a relação entre ciência e ideologia tão mal colocada pelas perspectivas teóricas de viés positivista, mas pensada de forma dialética pelo marxismo. Como nos ensina Mészáros (2011, p. 141-149), à luz de Marx e de Lukács, não se trata de uma polarização (ciência ou ideologia), mas da articulação intrínseca entre ambas, uma vez que “[...] a busca da verdade é profundamente afetada pela luta de classes” (MÉSZÁROS, 2011, p. 143), o que, por sua vez, faz com que a ideologia oscile, face aos interesses societários em jogo, entre a falsa consciência e a consciência real.

Assim, sendo a ideologia um sistema de ideias, sentimentos e valores com capacidade operativa no comportamento cotidiano, não está ela totalmente eliminada da atividade científica. Isto é, desde que não pensemos como Durkheim (2007), que a atividade científica consegue controlar em absoluto todas as pré-noções, ou como Weber (2001, p. 107-154), que os juízos de valor dão o tom no início da pesquisa (pergunta), mas podem ser totalmente controlados e substituídos pelos juízos de fato no fim (resposta), não há incompatibilidade entre ciência e ideologia. Como observa Löwy (2000), ao analisar, de forma comparativa, a problemática da neutralidade axiológica entre as Ciências da Natureza e as Ciências Sociais:

Ora, tal não é o caso [...] nas ciências da sociedade, onde as opções ideológicas (ou utópicas) condicionam não somente a escolha de objeto mas também a

própria argumentação científica, a pesquisa empírica, o grau de objetividade atingido e o *valor cognitivo do discurso*: elas conformam não somente os *quadros exteriores* da pesquisa mas também sua *estrutura interna*, sua veracidade, seu valor enquanto conhecimento objetivo da realidade (LÖWY, 2000, p. 199, grifos do autor).

Neste sentido, nem mesmo o conhecimento científico, que se processa sob um elevado grau de consciência e controle, escapa da interpelação ideológica (ALTHUSSER, 1980), tendo em vista que, ao situar-se no interior do fragmentado mundo dos homens, contribui direta ou indiretamente para a conservação ou a transformação da ordem social vigente.

Voltando ao caso dos livros didáticos de Sociologia, é importante destacar que a maneira como se aborda determinado conteúdo é decisiva no processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, na tarefa de ir além das aparências. Como se trata de fazer escolhas entre diversas possibilidades, os próprios assuntos selecionados como “coisas a saber” (PÊCHEUX, 2006, p. 34-35) e o modo como estes são apresentados aos estudantes podem ou não contribuir para uma apreensão que transcenda a aparência não somente de forma parcial, mas contribua para capturar a essência dos fenômenos em análise.

Acreditamos que os livros didáticos de Sociologia recomendados pelo PNLD 2015 não somente se propõem, mas de fato, superam o senso comum na abordagem dos fenômenos estudados. Caso contrário, não se justificariam como recurso didático-pedagógico de divulgação científica. No entanto, pensamos ser necessária uma investigação mais aprofundada (o que, neste momento, foge do nosso objetivo de estudo) que analise se esse movimento de transcendência do aparente, no caso dos livros didáticos em tela, tem como consequência a captura do essencial. Isso se justifica pelo fato de que, como observa Jinkings (2013, p. 56-58), é “um desafio fundamental para o professor de Sociologia” conseguir articular, adequadamente, ciência e senso comum em sala de aula, de forma crítica e desnaturalizadora, a partir de uma abordagem teórico-metodológica comprometida com o desvelamento das relações sociais em seus fundamentos e movimentos de transformação históricos e contemporâneos.

Temos consciência de que se trata de uma tarefa extremamente complexa de se fazer no âmbito da pesquisa e da produção científica, sendo mais complicado ainda de se dá no processo de comunicação e didatização científica ao qual se propõem os livros didáticos de um modo geral, tendo em vista as dificuldades que envolvem a conciliação entre popularização do conhecimento e manutenção do rigor científico que lhe deu sistematicidade.

3.3 As Ciências Sociais/Sociologia como instrumento de intervenção na realidade social

É recorrente nos livros didáticos, mas não apenas neles (SANTOS, 2016), a expectativa de que, ao apropriarem-se do conhecimento das Ciências Sociais/Sociologia, os estudantes não

somente desvendem o funcionamento da realidade social, mas também tomem parte ativamente no desafio de construir uma sociedade *mais* justa, *mais* democrática e, até, *mais* igualitária.

[SD13] O que se pode dizer, inicialmente, é que a Sociologia, assim como as demais ciências humanas (História, Ciência Política, Economia, Antropologia, etc.), *tem como objetivo compreender e explicar as permanências e as transformações* que ocorrem nas sociedades humanas e até *indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças* (TOMAZI, 2013, p. 7, grifos nossos).

[SD14] [...] o *objetivo* desse livro é contribuir para *que os estudantes desenvolvam a imaginação sociológica* – habilidade de conectar experiências pessoais com a história e as estruturas sociais – e, *com isso, sejam capazes de se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos* conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira (BOMENY et al., 2013, p. 5, manual; grifos nossos).

[SD15] *Estudar Sociologia* nos introduz em um atraente universo de questões e *nos convida a participar da sociedade como cidadãos* (ARAUJO et al., 2013, p. 33, grifos nossos).

[SD16] [...] o ensino de Sociologia assume seu papel nesse ciclo final da educação básica, uma tarefa pedagogicamente motivadora e instigante para docentes e estudantes. Pois estudar Sociologia é admitir estarmos diante de um campo de saber cujas melhores e mais desafiadoras características são a inexistência de paradigmas únicos, bem como a *possibilidade de construção ininterrupta de uma realidade dinâmica, da qual devemos participar viva e ativamente* (SILVA et al., 2013, p. 3, manual; grifo nosso).

[SD17] Além de fundamentar um aprendizado crítico e participativo em Ciências Sociais, *esperamos que este livro possa ajudá-lo a fazer parte da construção de um mundo mais justo e feliz para todos*, vivendo plenamente sua cidadania (MACHADO et al., 2013, p. 3, grifo nosso).

[SD18] [...] Queremos apresentar aos jovens conteúdos que construam um **saber crítico, dinâmico e problematizador** das noções do *senso comum*. Crítico, porque visa à inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; **dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente na realidade social brasileira**; e, por fim, problematizador, por questionar os discursos naturalizadores de uma realidade social marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 4, itálico dos autores; negritos nossos).

O discurso materializado nas sequências discursivas anteriores espera que o ensino de Ciências Sociais/Sociologia indique “algumas pistas sobre os rumos das mudanças” [SD13], ajude os estudantes a “se orientar e fazer propostas de intervenção na realidade como cidadãos conscientes, críticos e participantes da vida social e política brasileira” [SD14], convide os estudantes a “participar da sociedade como cidadãos” [SD15], admita a “possibilidade de construção ininterrupta de uma realidade dinâmica, da qual devemos participar viva e ativamente” [SD16], ajude o estudante a “fazer parte da construção de um mundo mais justo e

feliz para todos” [SD17] e incentive “a participação política e social consciente na realidade social brasileira” [SD18].

Atentemos para os verbos usados pelos manuais didáticos ao tratarem sobre as expectativas acerca do ensino de Ciências Sociais/Sociologia: indicar [SD13], contribuir e orientar [SD14], convidar [SD15], dar possibilidade [SD16], ajudar [SD17] e incentivar [SD18]. Em todos os casos, observa-se que os autores não veem esta relação entre conhecimento e ação como algo automático e direto, mas é clara a expectativa de que os estudantes não apenas compreendam o mundo a sua volta, mas também intervenham sobre ele. E o curioso é que essa intervenção, ao se dá à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais/Sociologia parece necessariamente contribuir para uma sociedade efetivamente melhor. Apesar de todos os autores reconhecerem, em outros momentos do texto, a existência de classes sociais, aqui, alguns parecem ignorar que os interesses destas são antagônicos e perpassam as mais variadas esferas da vida social, sobretudo, o campo do conhecimento. Ou seja, o discurso materializado nos livros didáticos põe em silêncio o debate sobre a impossibilidade de um conhecimento que vise somente o bem comum.

Conforme Orlandi (1995, p. 76), o dizer e o silenciamento são inseparáveis, na medida em que: “[...] toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis”. No caso em tela, apagam-se os sentidos que evocam os antagonismos de classes, vendendo-se a ilusão de que o saber sociológico, por ser científico, está acima dessas contradições e, enquanto tal conduzirá os estudantes na direção de uma sociedade melhor.

Outra questão que merece destaque é o fato de que, de modo não diferente do que aponta o discurso dos professores que lidam com a disciplina no cotidiano, conforme demonstra Santos (2016, p. 101-115), a intervenção esperada tem como meio e horizonte a cidadania.

Essa expectativa não somente está em consonância com o discurso oficial, como também retoma quase que textualmente os PCNEM que, ao tratar acerca do papel do conhecimento das Ciências Sociais na formação dos estudantes do Ensino Médio, destaca:

[...] Ao *compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive*, poderá *perceber-se como elemento ativo*, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do *exercício pleno de sua cidadania*, mudanças estruturais que apontem para um *modelo de sociedade mais justo e solidário* (BRASIL, 1999, p. 37, grifos nossos).

Observemos que, tanto nos livros didáticos, como também nos PCNEM, o ensino de Ciências Sociais/Sociologia tem um duplo papel: desvendar o funcionamento da sociedade e estimular os estudantes a tomarem parte nela. Um fato curioso a esse respeito é que, embora depositem forte expectativa na intervenção social proporcionada pelo conhecimento das Ciências Sociais, os livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD de

2015 padecem do mesmo pecado já apontado por Simone Meucci ao avaliar as obras participantes do PNLD 2012: “[...] frequentemente, os livros reivindicam o exercício da cidadania sem sequer demonstrar os meandros de um processo decisório no nível municipal, por exemplo” (MEUCCI; BODART, 2013, p. 90). Para se ter uma ideia dessa defasagem, das seis obras analisadas, somente uma trata mais especificamente do sistema político-eleitoral brasileiro, explicando o funcionamento dos partidos políticos e as diferenças entre a eleição para os poderes Executivo e Legislativo.

Outro elemento que merece destaque é o fato de que tanto nos PCNEM como nos livros didáticos a cidadania é tratada não somente como o meio para tornar-se um ativista social; ela parece ser o horizonte societário almejado.

Nada haveria a discordar se não fosse esse fim o simples aperfeiçoamento da ordem social vigente, deixando intactos os elementos estruturais responsáveis pelas mazelas existentes na sociedade capitalista que os autores denunciam e criticam. Como destacam os PCNEM, e também a maioria dos livros didáticos, a “nova” sociedade só precisa ser mais justa, mais democrática e mais igualitária. Ora, mas para ser mais, é preciso já ser, carecendo apenas aperfeiçoar. No entanto, cabem questionamentos acerca da existência de valores como justiça, igualdade e democracia substantiva no atual projeto de sociedade. Mais que isso: cabe questionar acerca da possibilidade de que tais valores sejam efetivos no interior de uma sociedade cuja essência é o individualismo, a propriedade privada dos meios de produção material da vida social, a naturalização das desigualdades e o uso do poder do homem sobre e contra o próprio homem.

Aqui, é importante retomar a distinção entre emancipação política e emancipação humana feita por Marx (2010a; 2010b). Para o referido autor, enquanto o primeiro tipo de emancipação, no interior do qual se encontram a cidadania e a democracia, representa um avanço parcial e, até certo ponto, formal, o segundo tipo de emancipação almeja uma mudança real, substantiva. Nas palavras do autor:

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010a, p. 41, grifos do autor).

Como se vê, Marx diferencia emancipação política de emancipação humana, mas não coloca os dois conceitos em uma relação de exclusão. O que ele faz é reconhecer a importância e os limites da emancipação política, colocando-a, no máximo, como uma das mediações para o horizonte societário desejado (a emancipação humana).

E por que o autor não se conforma em ter a cidadania e a democracia como horizonte societário? Por que, para Marx, a emancipação política representa um tipo de conquista limitada?

Para responder a estas questões, precisamos lembrar que a teoria social inaugurada por Marx e Engels está vinculada a um “projeto revolucionário” (PAULO NETTO, 2011, p. 10) alicerçado na crítica radical à propriedade privada dos meios de produção, na condenação à estratificação da sociedade em classes sociais, no reconhecimento do Estado como instrumento a partir do qual se exerce, de forma autorizada, a exploração e o domínio de uma classe social sobre as outras, e na identificação do patriarcalismo como modelo de relacionamento social intrínseco a este modelo hierárquico de sociedade (MARX; ENGELS, 1998; 2007; PAULO NETTO, 2011; LESSA, 2012a).

Assim, a emancipação política, apesar dos avanços que representa, consegue conviver, mesmo que de forma conflituosa e contraditória, com todas essas mazelas. Noutros termos: é possível, ao mesmo tempo, ser cidadão sem deixar de ser explorado, analfabeto, sem teto, sem terra, sem comida, etc. Também é possível viver sob uma democracia, mesmo que esta se limite ao aspecto político-eleitoral, e ainda de cunho representativo.

Nada disso é incompatível com a emancipação política, mesmo que tais fatores representem elementos de contradição e conflito que a tenciona, provocando avanços ou retrocessos. E é claro que, para Marx, há diferenças entre viver em uma sociedade que goza de emancipação política e viver em outra que não alcançou ainda, nem sequer, este patamar. Observemos que ele não despreza esse tipo de emancipação; pelo contrário, classifica-o como “grande progresso” (MARX, 2010a, p. 41).

Contudo, colocar a cidadania e a democracia (emancipação política) como horizonte societário máximo a ser alcançado tem consequências drásticas. Primeiro, por que se nega a historicidade da vida social, na medida em que, conscientemente ou não, toma-se como naturais a existência das classes sociais, da propriedade privada dos meios de produção, do Estado e da política como formas de exercício do poder, e da família patriarcal¹⁰ como único modelo de organização familiar possível. Segundo, por que se ignorando os limites sob os quais esse tipo de emancipação repousa, passa-se a defender o impossível que é a vivência de valores como justiça, liberdade e igualdade no seio de uma ordem social ontologicamente incompatível com isso.

É por isso que, na esteira do marxismo, o conhecimento para ser efetivamente crítico precisa ir à raiz das questões sociais, aos fundamentos da realidade, desnaturalizando-a sem

¹⁰ Aos interessados em uma análise marxista do patriarcalismo e da família, ver a obra *Abaixo a família monogâmica!* (LESSA, 2012b).

seletividade, problematizando-a em todos os seus aspectos e configurações. Caso contrário, supera-se a aparência, mas não se alcança a essência. Vai-se além da superfície, mas não se supera a superficialidade, mesmo que esta agora esteja revestida de cientificidade.

4 Considerações finais

O presente trabalho lançou-se ao desafio de investigar os sentidos atribuídos ao ensino de Ciências Sociais/Sociologia nos manuais didáticos aprovados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015.

Ao nos debruçarmos sobre os seis livros didáticos de Sociologia aprovados e recomendados pelo PNLD 2015, demonstramos que os referidos manuais concebem o ensino de Sociologia como um tipo de conhecimento especializado e metódico, o qual, devido a essas características, não somente diferencia-se do senso comum, como também visa à formação de estudantes intelectualmente autônomos e críticos.

Ao conceberem a disciplina Sociologia nos termos acima indicados, os livros didáticos do PNLD 2015 atribuem ao ensino de Ciências Sociais um sentido predominantemente formativo, o qual é justificado face ao seu caráter científico e, portanto, em virtude do seu potencial explicativo acerca do mundo dos homens. Assim, concebem as Ciências Sociais/Sociologia e o seu ensino como ferramenta indispensável à formação de um tipo de explicação sobre a vida social baseado no questionamento, na desnaturalização e na capacidade de relacionar fenômenos em nível micro e macro, habilidades que os autores sintetizam, à luz de Mills (1982), lançando mão do conceito de “imaginação sociológica”.

Também repousa sobre a Sociologia a expectativa de que o seu ensino indique [SD13], contribua e oriente [SD14], convide [SD15], dê possibilidade [SD16], ajude [SD17] e incentive [SD18] os estudantes a tomarem parte, de forma consciente e qualificada, nos movimentos de permanência e/ou transformação do mundo dos homens, predominando como horizonte societário a vivência de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais igualitária, silenciando-se sobre o fato de que a sociedade atual ainda não é justa, democrática e igualitária para que possa apenas ser mais.

Por fim, destaque-se que todas essas características apontadas são expectativas dos autores dos manuais referidos acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino de Ciências Sociais/Sociologia na última etapa da Educação Básica. Se elas são efetivadas ou não, seja na própria tradução didática realizada pelos autores no interior de cada obra, seja na lida cotidiana dos professores de Sociologia do Ensino Médio, cabem investigações mais aprofundadas que extrapolam os limites exploratórios deste trabalho.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARAÚJO, Silvia Maria et al. *Sociologia*. São Paulo: Scipione, 2013.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMENY, Helena et al. *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Lei n. 11.648, de 2 de junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de junho de 2008.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. *Censo escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2017.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Revista Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan.- jul 2007.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3. ed. rev. e corrigida. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

_____. *Abaixo a família monogâmica!* São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Igor José de Renó et al. *Sociologia hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

_____.; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência: a dialética da estrutura e da história*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

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

_____. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de Sociologia no Brasil. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

_____. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 02, n. 03, jan./jun. 2014.

_____.; BODART, Cristiano das Neves. Entrevista com Simone Meucci. *Revista Café com Sociologia*, vol. 2, n. 1, abr. 2013.

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

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.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 10, n. 119, p. 115-121, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da Costa. *Sociologia para jovens do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1995.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____.; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

RABELO, Jackline et. al. Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, n. 9, ano 7, 2009.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. *Ensino de Sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores*. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. O sujeito e a processualidade histórico-social. In: _____. *Discurso, Velhice e Classes Sociais*. Maceió: Edufal, 2007.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: *Metodologia das Ciências Sociais*. 4. ed. Campinas: Cortez Editora; Editora da Unicamp, 2001.

Recebido em: 11 de maio de 2017
Aceito em: 29 de junho de 2017



A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio

*Cristiano das Neves Bodart¹
Gleison Maia Lopes²*

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a presença dos conteúdos de Ciência Política nas propostas curriculares de Sociologia do Ensino Médio, tomando como objeto de análise as propostas dos estados da federação. Tal análise busca identificar, dentre outras questões, quais temáticas comuns à Ciência Política são normalmente sugeridas nas propostas curriculares e em quais séries deveriam ser abordadas pelos professores de Sociologia. Dentre as observações realizadas, destacamos que os temas recorrentes da Ciência Política mais presentes nas propostas curriculares de Sociologia são “cidadania”, “movimentos sociais”, “Estado”, “democracia” e “poder”. Ainda que tais temáticas estejam presentes em todo o Ensino Médio, nota-se uma maior intensidade no último ano.

Palavras-Chave: Ciência Política. Proposta Curricular. Ensino Médio. Conteúdo Escolar.

Political Science in the State Curricular Proposals of Sociology for High School

Abstract

The present article has as its objective an analysis of the presence of Political Science content in the curricular proposals of High School Sociology, taking as object of analysis the proposals of the states of the federation. This analysis seeks to identify, among other issues, which common themes are Political Science topics are commonly suggested in the curricular proposals and in which grades they should be addressed by Sociology teachers. Among the observations made, we point out that the common themes of Political Science most present in the curricular proposals of Sociology are "citizenship", "social movements", "State", "democracy," and "power". Even though such themes are present throughout High School, their presence will occur with greater intensity in the last year.

Keywords: Political Science. Curricular Proposal. High School. School Content.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) vinculado ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição. E-mail: cristianobodart@hotmail.com

² Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA.

À guisa de Introdução

Não é novidade a afirmação de que o ensino de Sociologia em nível secundário foi marcado, no Brasil, por uma presença intermitente e uma recente reinserção obrigatória no currículo. Contudo, é importante frisar, para memorarmos, que em todo o período que não esteve obrigatoriamente incluída no currículo escolar, sua presença foi quase inexistente. Dito isto, defender sua obrigatoriedade é se posicionar favorável à sua real presença. Defesa que se justifica por se trata, hoje, de uma disciplina que contribui para a compreensão da complexidade da sociedade em suas dimensões sociológicas, antropológicas e políticas. Ainda que sob a égide “Sociologia”, a disciplina propõe abordar, na verdade, as três grandes áreas das Ciências Sociais.

O histórico da Sociologia escolar já é amplamente descrito em diversos trabalhos que versam sobre a Sociologia escolar, por isso apresentamos apenas uma síntese de sua trajetória a fim de contextualizar as reflexões pretendidas.

Podemos afirmar que as raízes da Sociologia escolar estão no fim do Império e início da República, nos pareceres de Rui Barbosa, em 1882, e de Benjamin Constant, em 1890. Ambos propunham sua inclusão no ensino secundário, embora não se efetivando (VILLAS BÔAS, 1998; GIGLIO, 1999; RÊSES, 2004; SILVA, 2010). Contudo, ainda que não regido por lei, há indícios de que tenha sido implantada inicialmente no final do século XIX, no Atheneu Sergipense (AZEVEDO, 1972; ALVES; COSTA, 2006; OLIVEIRA, 2013).

A inclusão oficial da Sociologia como disciplina obrigatória deu-se em 1925, sendo resultado da Reforma Rocha Vaz (Decreto n. 16.782-A, de 13/01/1925), embora sua efetividade estivesse sob a autonomia dos estados. Essa inclusão ocorreu, mais especificadamente, no último ano do curso complementar destinado aos interessados em obter o grau de bacharel em Ciências e Letras. Nos anos de 1931, por meio da Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), a Sociologia foi incluída nos demais cursos complementares (BODART, 2015). Nesse período, sua presença como disciplina obrigatória no ensino secundário foi relativamente curta, sendo retirada após Reforma Capanema, em 1942 (BODART, 2015).

O período seguinte (1942-1981) caracterizou-se pela ausência da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino secundário (SANTOS, 2004), contudo, manteve-se presente no curso normal como Sociologia Educacional (MORAES, 2003).

Apenas a partir de 1981, identificamos uma reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio, sendo esta marcada por uma participação ativa de educadores, políticos, estudantes e sociólogos em diversos processos de negociação pelo seu retorno nos estados do país³ (SANTOS,

³ Reconhecemos a complexidade dessa luta, assim como a existência de especificidades locais, cujas configurações não abordaremos aqui por não ser a proposta deste presente artigo.

2004).

De acordo com Moraes (2015, p. 24),

[...] em 1983 a Associação dos Sociólogos de São Paulo organizou o “Dia Estadual de Luta pela Volta da Sociologia ao 2º Grau”, sendo a sociologia reinserida nos currículos das escolas do estado no ano seguinte, e, ainda nessa mesma década, retornando aos currículos em Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, por meio das Constituições Estaduais, gradativamente constituindo certa legitimidade da presença da disciplina.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes de Base (LDB), em 1996, a Sociologia passou a figurar como componente das Ciências Humanas, sem, contudo, ganhar *status* de disciplina curricular, sendo indicada ao Ensino Médio de forma transversal, estando seus temas e abordagens presente no interior das demais disciplinas de Ciências Humanas.

Em 1997, o Projeto de Lei (PL) 3178/1997 propôs a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, sendo aprovada no Senado, em 2001. Porém, foi vetada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso⁴.

No ano de 2003 passou a tramitar o PL 1641/2003, de autoria do deputado Ribamar Alves buscando incluir a Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio.

Em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sindicalista aposentado, formou uma equipe técnica com o objetivo de rever os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PECNEM). A equipe indicada pelo Ministério da Educação para discutir o ensino de Sociologia era composta por Amaury Cesar Moraes (USP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU) e Nelson Dacio Tomazi (UFPR). Estes questionaram a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do Ministério da Educação a inexistência de lei que incluísse a Sociologia como disciplina obrigatória, necessário para legitimar seu ensino (MORAES, 2015). Como consequência, foi aprovado o Parecer CEN/CEB nº 38/06 que determinou o tratamento disciplinar e obrigatório da Sociologia no Ensino Médio. Contudo, alguns estados da federação, principalmente São Paulo, questionaram essa medida junto ao Conselho Nacional de Educação, bem como a legitimidade deste órgão para legislar sobre disciplinas. Porém, a maioria dos estados continuaram avançando no processo de inclusão e estruturação do ensino de Sociologia no Ensino Médio (MORAES, 2015).

Após a aprovação do PL 1641/2003, em 2008, na Câmara dos Deputados, o PL passou a tramitar sob a nomenclatura de Lei nº 11.684/2008, sendo aprovada na Câmara e no Senado Federal sob a alcunha “Projeto de Lei 04/08”. O presidente interino, José de Alencar, no dia 2 de junho de 2008, sancionou a lei, incluindo na LDB o seguinte trecho: “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”

⁴ Ironicamente professor de Sociologia aposentado pela Universidade de São Paulo/USP.

(BRASIL, LDB. Lei 9394/96).

Em 04 de agosto de 2010, o então deputado Ronaldo Caiado (DEM/GO) apresentou um Projeto de Lei⁵ que previa a obrigatoriedade da Ciência Política como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio. Tal proposta, após tramitação, foi rejeitada em 2012. Anexado ao projeto de Lei, o deputado Ronaldo Caiado indicou os conteúdos que estariam presentes no ensino de Ciência Política, como consta no quadro 1:

Quadro 1- Proposta de conteúdos para o Ensino de Ciência Política constante no projeto de lei do ex-deputado Ronaldo Caiado (DEM/GO).

O que é política?
Representação Política
História do voto no Brasil
Quais as atribuições dos cargos políticos. Exemplo: O que faz um Deputado Federal? Quais as atribuições do Presidente da República?
O que é Executivo, Legislativo, Judiciário e Equilíbrio de Poder.
Os sistemas políticos que existiram no Brasil ao longo de sua história e o sistema atual.
O que quer dizer República Federativa do Brasil e Pacto Federativo.
História da Administração Pública no Brasil (patrimonialista, burocrática e gerencial).

Fonte: Site da Câmara dos Deputados.

Observando a proposta dos conteúdos, nossa hipótese é que, em grande medida, tais conteúdos já estariam presentes nas disciplinas de humanidades, sobretudo na Sociologia e na História. Desta forma, propomos analisar vinte e três (23) propostas curriculares estaduais de Sociologia (ver quadro 1) a fim de identificar a presença de conteúdos comuns à Ciência Política e de que maneira estes estão distribuídos ao longo das três séries do Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que a presença da Sociologia, embora sob essa denominação, constitui a efetivação do ensino de Ciências Sociais em suas três áreas-tronco.

Ressaltamos que conteúdos comumente abordados pela Ciências Política não são exclusivos desta área. Nesse ponto, reconhecemos a dificuldade na identificação do que estaria no escopo da Ciência Política e o que seria conteúdos de Sociologia Política, por exemplo. Contudo, temos consciência do fato de que um objeto de estudo ao ser estudado por outra área de conhecimento não anula sua qualidade de objeto da Ciência Política.

Para análise da presença da Ciência Política no Ensino Médio, realizamos um levantamento, via *internet*, das propostas curriculares estaduais de Sociologia. Dos 26 estados da federação, mais o Distrito Federal, encontramos vinte e um (22) estados que disponibilizam na *internet* suas propostas curriculares, assim como o Distrito Federal; totalizando 23 propostas. O

⁵ O Projeto de Lei pode ser acessado no site da Câmara, assim como todo o seu tramite processual. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=793061&filename=Tramitacao-PL+7746/2010.

levantamento é apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Propostas Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (*março-maio 2017*).

Estado	Ano	Endereço de acesso ao documento
Acre	2010	https://goo.gl/1eEAJZ
Alagoas	2014	https://goo.gl/I83lvH
Amapá	2009	https://goo.gl/qcbMIq
Amazonas	2012	https://goo.gl/S3OVdO
Bahia	2015	https://goo.gl/31mWmJ
Ceará	2009	https://goo.gl/J1Kyrb
Distrito Federal	-	https://goo.gl/qC84Nt
Espírito Santo	2009	https://goo.gl/xSPF6t
Goiás	2009	https://goo.gl/xwKrsq
Maranhão	-	Não encontrado ou não disponível
Mato Grosso	2012	https://goo.gl/YM02aG
Mato Grosso do Sul	2012	https://goo.gl/zShQkC
Minas Gerais	2010	https://goo.gl/8DGFnx
Pará	-	Não encontrado ou não disponível
Paraíba	-	Não encontrado ou não disponível
Paraná	2008	https://goo.gl/vCAqTP
Pernambuco	2013	https://goo.gl/S2AZkH
Piauí	2013	https://goo.gl/OgDEdz
Rio de Janeiro	2012	https://goo.gl/zw3qx2
Rio Grande do Norte	-	Não encontrado ou não disponível
Rio Grande do Sul	2009	https://goo.gl/ymQNH9
Rondônia	2012	https://goo.gl/U0u51F
Roraima	2012	https://goo.gl/Cy5UGH
Santa Catarina	2014	https://goo.gl/JrPpsX
São Paulo	2009	https://goo.gl/XwI8IO
Sergipe	2012	https://goo.gl/51riTV
Tocantins	2007	https://goo.gl/TJn7mF

Fonte: Elaboração própria. Dados coletados entre março de 2017 e maio do mesmo ano.

Após o levantamento das propostas curriculares estaduais, buscamos: i) observar quais conteúdos ou temáticas comuns à Ciência Política são sugeridas; ii) quantificar esses conteúdos por série do Ensino Médio e; iii) refletir sobre sua presença nesses documentos. Realizado essas ações, foi possível observar se existem conteúdos da Ciência Política que perpassam todos ou a maioria dos currículos analisados, bem como se as sugestões de conteúdos ou temas apontam para a compactação da Ciência Política em uma série específica do Ensino Médio ou se está presente de forma homogênea nos três anos do Ensino Médio.

Após uma análise em nível estadual, as propostas dos estados foram agrupadas por Regiões brasileiras a fim de possibilitar análise em recorte regionalizado, que possibilita averiguar se existem grandes disparidades entre as regiões, como geralmente acontece em se tratando de desenvolvimento científico. Por fim, observamos os dados gerais, agregados em esfera nacional. Uma visão macro pode corroborar para debates futuros em torno de produção da

proposta nacional em curso.

Analises e discussões em torno das propostas curriculares para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio são de grande importância para o aperfeiçoamento de seu ensino, incluindo compreender de que forma as três áreas das Ciências Sociais estão presentes. Neste artigo nos detemos a averiguar a presença da Ciência Política nas propostas curriculares de Sociologia para o Ensino Médio. Esse tipo de análise contribui para nortear a produção de recursos pedagógicos, sobretudo de livros didáticos, bem como indicar onde são necessários maiores esforços de ações de transposição didática⁶.

1 A presença da Ciência Política na Sociologia escolar brasileira

Nos últimos anos, foram promovidas padronizações e normatizações tendo em vista operacionalizar a proposta de Educação contida na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Nesse esforço, foram publicados, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

Os PCNs (BRASIL, 2000) nortearam as diretrizes e objetivos de cada disciplina e temáticas a serem abordadas no Ensino Médio. De uma forma geral, o referido documento atestava que conhecimentos de Ciências Política deveriam estar presente na formação do educando. Segundo esse documento oficial,

[...] **Outro objetivo é ampliar a concepção de política**, entendida como algo também presente no cotidiano, e **permitir uma reflexão sobre as relações de poder**, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber **como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais** com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. **Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas**, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc. **O estudo do conceito de Estado** deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de Estado aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual (MEC, 2000, p.41, grifo nosso).

⁶ Usados aqui o conceito de Chavallard, para quem o processo de transposição didática é assim compreendido: “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 1991, p.39).

De acordo com os PCNs (2000), o Ensino Médio deve proporcionar aos educandos condições para que possam compreender questões políticas clássicas e contemporâneas, mundiais e nacionais. O documento destaca a necessidade de tratar das formas e o conceito de Estado, as relações entre o público e o privado, as dinâmicas do poder, o exercício da democracia, os movimentos sociais e a cidadania. Mesmo que não indicada como disciplina obrigatória, nota-se que a Ciência Política se fazia presente em uma abordagem de modo transversal, como ocorria com a Sociologia antes de 2008.

A partir dos esforços de Souza (2017) em identificar os conteúdos presentes nos documentos oficiais notamos a presença de conteúdos de Ciência Política, como apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Presença de temas comuns à Ciência Política em documentos oficiais.

Documento oficial	Temas de Ciência Política
PCNEM (2000)	Estado Poder Política
PCN+	Política Democracia Poder
OCEM	Poder Dominação
Editais PNDL	Estado Poder Dominação

Fonte: Elaboração a partir de Souza (2017).

É importante destacar que algumas temáticas aparecem nos documentos oficiais contextualizando os seus objetivos, tais como “cidadania” e “democracia”.

A recente (re)inserção da Sociologia no Ensino Médio fez ressurgir o debate em torno do ensino das Ciências Sociais. Desde então, quais e como os conteúdos devem ser abordados vem sendo indagações presentes no cotidiano de educadores e pesquisadores. É certo que a falta de tradição no Ensino Médio, a escassez de material didático e professores não habilitados (BODART, SILVA, 2016), somaram-se às preocupações de uma definição curricular mínima para a disciplina.

Embora a Sociologia, como disciplina escolar, perpassasse pela Ciência Política, isso não significa que há uma preocupação em ensinar Ciência Política a partir de seus métodos próprios de análise; essa questão envolvendo a presença do conteúdo e o tratamento analítico-metodológico dado a ele é algo que ainda precisa ser explorado em trabalhos futuros. É sabido que temáticas comuns à Ciência Política também são contempladas nas aulas de Geografia e História, contudo os métodos de abordagem comumente adotados nas referidas disciplinas são

ainda mais distantes daqueles próprios da “ciência do poder”.

Desse modo, entender o ensino de Ciência Política na escola, atravessa uma série de relações que devem ser descortinadas para um melhor entendimento da questão. Não temos a presunção de esgotar esse debate, mas evidenciar dados que possam corroborar para isso.

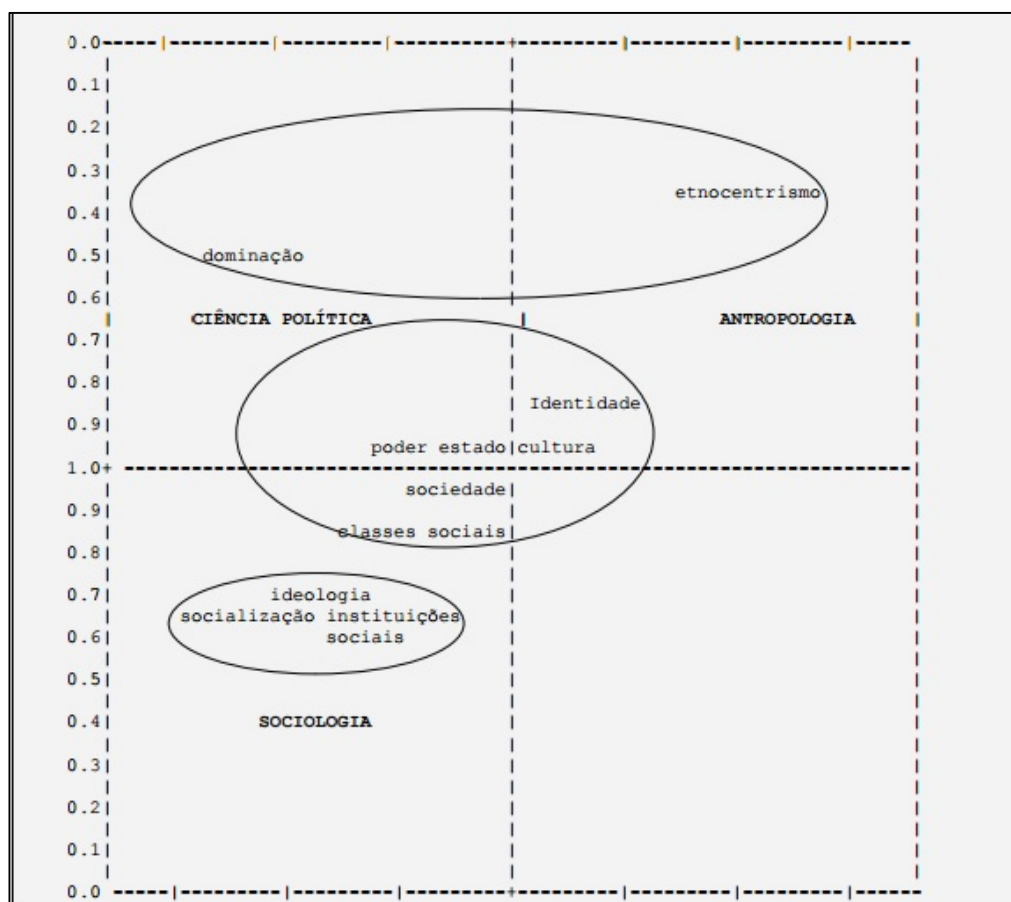
Segundo Magalhães (2012), o Ensino Médio é caracterizado por uma heterogeneidade disciplinar que o torna objeto de reflexão devido a infinidade de disciplinas a serem ministradas. Nesse sentido, o ensino de Ciência Política, no Ensino Médio, atravessa uma dificuldade inerente às demais disciplinas escolares: uma gama de temáticas a serem determinadas dentro de um período de tempo específico. O problema se agrava com o fato de que a Ciência Política se efetiva sob a égide “Sociologia”, dividindo espaço escasso [geralmente de uma aula semanal] com a Sociologia e a Antropologia.

Magalhães (2012), buscando, entre os anos de 2009 e 2011, identificar a presença dos conceitos que tradicionalmente estão no campo da Ciência Política em uma escola do Rio de Janeiro de Ensino Médio, aferiu que os mais presentes eram “Estado” e “Política”. De acordo com esse mesmo autor (2012), os dois conceitos eram estruturantes da discussão escolar, tendo como finalidade inicial estabelecer diálogo que proporcionasse uma discussão sobre as instituições democráticas, materializadas no Estado, suas origens, formas de existência, transformação e papel social do sujeito frente a sociedade como um todo.

Santos (2012) corrobora para a compreensão de que a presença dos três trocos das Ciências Sociais⁷ estão inseridas dentro do campo conceitual ministrado na disciplina de Sociologia. Em 2012 esse autor buscou evidenciar a distribuição das Ciências Sociais dentro do ensino de sociologia, como se observa na figura 1:

⁷ Sabe-se que esse encaixotamento de categorias, de acordo com suas disciplinas, é um equívoco quando se pensa a essência multidisciplinar do conhecimento nas ciências sociais, mas opta-se por essa esquematização tendo em vista uma análise da tradição teórica de construção de cada categoria, que em suas discussões tenham mais proximidade com a sociologia, ciência política ou antropologia. Desse modo, observamos, por exemplo, como a categoria *Estado* foi trabalhada pelos autores de cada uma das disciplinas referidas e, portanto, em qual delas o referido contexto é melhor inserido.

Figura 1 – Mapa comum das diretrizes curriculares estaduais com base na projeção das categorias PNLD – 2012 e das áreas das Ciências Sociais.



Fonte: Santos (2012).

Segundo Santos (2012), as duas temáticas centrais presente nas propostas curriculares dos estados analisados por ele⁸ seriam, como se observa na figura 1, dominação e poder. O presente trabalho amplia o número de propostas curriculares estaduais analisadas e, empregando metodologia própria, nos possibilita uma análise mais precisa e atualizada, já que consideramos as propostas em vigor no ano de 2017.

Faz-se, necessário, nesse momento, problematizar a construção das OCN-Sociologia (Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia) e a presença da Ciência Política dentro do referido documento. As OCNs debatem a questão dos conteúdos a partir das possibilidades de sua construção analítica. Sendo vistas como um avanço em relação às PCNEM, as OCN-Sociologia representa um avanço importante do debate sobre ensino de Sociologia, tendo sido discutida e construída por profissionais, professores e pesquisadores, ligados ao ensino dessa disciplina. Dessa forma, buscamos brevemente observar como a OCN-Sociologia se refere às temáticas comuns à Ciência Política trabalhadas no ensino de Sociologia.

Takagi (2007), em pesquisa realizada sobre as temáticas mais encontradas dentro das

⁸ AC, AL, CE, DF, ES, GO, MT, MG, PR, RJ, RS e SC.

OCN-Sociologia, menciona que, ligada à Ciência Política, encontramos como categorias principais “poder”, “poderes administrativos-políticos” e “democracia”.

Deve-se levar em conta, para um melhor entendimento dessa questão, que a diversidade de conteúdos debatida pelas OCN-Sociologia tem como fio condutor, segundo Sarandy (2011), as diferenças e sentidos atribuídos aos conceitos próprios das Ciências Sociais em sua multiplicidade, que lhe é característica. As referidas diferenças de apreensão de sentidos e conceitos, propõe-se nesse artigo, são resultados de uma construção diversa dos planos de educação superior encontrados nas universidades brasileiras, criando uma dispersão formacional dos professores que atuarão em sala de aula e que terão, seu alinhamento teórico, como fio de conexão e apresentação de “sua disciplina”, no que podemos chamar de arbitrariedade de escolhas. Essa situação acaba gerando, por um lado, um espaço de liberdade para trabalhar temáticas mais próximas do aluno, como também a angústia em ter que tomar decisões. Isso se dá pela inexistência de uma consolidação do currículo, o que abre possibilidade de “adaptações” feitas pelo professor à “sua disciplina”, como destacado na OCN-Sociologia (2006).

Questões diversas, portanto, devem ser pensadas no momento de construção de uma análise sobre o ensino de Ciência Política, desde as relações de poder constitutivas da disciplina à formação do professor e formas de transposição dos conteúdos, realidade que vem sendo descrita pelos professores de Sociologia como precária (BODART; SILVA, 2016).

Segundo Oliveira (2013), a ausência de um currículo nacional consagrado não significa que não haja temas que estão “consolidados” no ensino de Sociologia, o que acreditamos que poderemos verificar através das diretrizes curriculares estaduais. Diante dessa afirmação, pode-se lançar uma análise dessas categorias consagradas visando entendê-las como resultado de um processo de associação entre sujeitos e, por consequência, entre disciplinas, que formata a disposição da disciplina de Sociologia e de seus conteúdos trabalhados em sala de aula.

Assim, a fim de compreendermos melhor o lugar da Ciências Política no Ensino Médio, mais especificamente na disciplina de Sociologia, nos debruçamos sobre as propostas curriculares estaduais. Acreditamos que a forma de inserção dessa disciplina dentro dos moldes elaborados da Sociologia deve ser pensada e problematizada, de modo a possibilitar uma melhor entrada daquela disciplina dentro das propostas curriculares para o Ensino Médio, bem como repensar estratégias de ensino-aprendizagens específicas para os conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula.

2 A presença de temas típicos das Ciência Política nos currículos estaduais de Sociologia

Como destacado pela OCN-Sociologia (2006), é prática comum professores apresentarem aos alunos do Ensino Médio conteúdos, temas e autores da Ciência Política, não se limitando à Sociologia *stricto sensu*. Isso ocorre por, ao menos, dois motivos: i) por ser justamente essa a proposta da disciplina Sociologia e ii) pela tradição existente no país, onde a formação dar-se em Ciências Sociais e não em Sociologia *stricto sensu*; como destacou Moraes (2011), ao falar dos três primeiros cursos de Ciências Sociais criados no Brasil na primeira metade da década de 1930. Segundo esse autor (2011, p. 363), “nenhum dos três cursos leva o nome exclusivo de Sociologia, que é uma das cadeiras, compondo, num primeiro momento com Ciência Política, e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil”. Contudo, tratar de temas da Ciência Política não é de exclusividade do professor de Sociologia, porém essa disciplina é, no Brasil, o *locus* de temas, conceitos e autores dessa área de conhecimento, assim como da Antropologia⁹.

Após observado os currículos estaduais para a disciplina de Sociologia notamos que alguns temas são recorrentes. A tabela 1 apresenta a presença dos temas por proposta curricular estadual de Sociologia.

Tabela 1 - Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para o Ensino Médio.

Temas de Ciência Política	Estados brasileiros																				Freq.				
	AC	AL	AP	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MT	MS	MG	PR	PB	PI	RJ	RS	RO	SC	SE		SP	TO	RR	
Autoridade/autoritarismo	x					x											x	x							4
Cidadania		x	x	x	x	x		x	X	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	19
Controle Social											x						x								2
Contrato Social	x																					x		x	3
Democracia	x	x	x	x	x			x	X		x			x		x	x	x	x	x	x	x			15
Eleições/voto	x			x			x														x	x		x	6
Esféras de part. política	x			x	x	x	x	x				x		x			x				x	x		x	12
Estado	x		x	x	x	x	x	x	X	x	x			x			x	x	x	x	x	x	x		18
Societ./relações Política	x		x	x								x		x											5
Formas/sist. Governo	x	x									x			x			x	x		x	x				9
Movimentos Sociais	x	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	21
ONGs	x			x																		x			3
Partidos Políticos	x			x			x										x	x	x		x	x			8
Poder	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	18
Regimes Políticos	x			x				x			x							x							5
Sociedade Civil	x		x				x	x																	4
Total	14	3	7	11	6	6	7	8	4	4	7	4	3	8	1	8	10	7	6	10	9	3	6	152	

Fonte: Elaboração própria (2017).

A partir da tabela 1 é possível observar que: i) os temas “movimento sociais” e

⁹ Para confirmar essa hipótese, seria necessário um comparativo da presença da Ciência Política no interior das diversas disciplinas.

“cidadania” estão presentes em maior número de proposta curricular de Sociologia para o Ensino Médio, 21 e 19 vezes, respectivamente; ii) o Acre tem a proposta curricular de Sociologia com a maior variedade de temáticas comuns à Ciência Política, 14 ao todo; iii) a proposta curricular do estado do Piauí é a quem menos indica temáticas comuns à Ciência Política; há apenas a indicação explícita de “cidadania” e; iv) controle social, contrato social e ONGs são os temas menos presentes, aparecendo em apenas três propostas curriculares.

É importante ressaltar que apenas três propostas curriculares foram elaboradas após os protestos de 2013 e que a presença da temática “movimentos sociais” não pode ter como explicação as recentes manifestações sociais, muito embora essa presença possivelmente está ligada ao incremento do tamanho e variedade dos movimentos sociais na última década, bem como a ampliação das produções acadêmicas após a influência marcadamente culturalista que alargou substancialmente a perspectivas e variedade de objetos empírico de estudo (ALONSO, 2009). A presença da temática “Cidadania” não nos é surpresa, uma vez que os anos de 1990 tal temática passou a ganhar centralidade nos documentos oficiais destinados a apontar o novo projeto de sociedade proposto pela Educação brasileira.

É importante não olvidarmos que a indicação nas propostas curriculares não garante que esses temas estejam sendo ensinado nas aulas de Sociologia, ainda que tais documentos seja, juntamente com o livro didático, norteadores da prática docente¹⁰.

Algumas categorias da Ciência Política são marcadamente polissêmicos e podem estar presentes a partir de abordagens diferentes, o que é observado, por exemplo, nos conceitos de “poder”. Além disso, como já havia destacado Santos (2012), há indicação de abordagens nas propostas curriculares estaduais que agregam categorias correlatas. Destarte, a não presença de um termo específico não garante que a categoria não esteja presente na prática docente, podendo está no interior de outra temática. Notamos, por exemplo, que o termo “sociedade civil” só aparece 5 vezes no conjunto das propostas analisadas; contudo, imaginamos ser improvável uma aula sobre movimentos sociais e democracia sem abordar “sociedade civil”. Contudo, para operacionalizar nossa análise foi necessário observar apenas os temas/categorias que estivessem indicadas explicitamente nas propostas curriculares estaduais, uma vez que não poderíamos nos embasar em suposições.

Observamos que há propostas curriculares que indicam o mesmo tema para mais de uma série/ano. Por isso julgamos necessário contabilizar as vezes que os temas aparecem a fim de observar quais deles estão mais presentes nos documentos. Os resultados são apresentados na tabela 2.

¹⁰ No presente estudo não exploramos o que está sendo efetivamente ensinado, mas o que vem sendo proposto pelas Secretarias Estaduais de Educação.
A CIÊNCIA POLÍTICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO | Cristiano das Neves Bodart | Gleison Maia Lopes 142

Tabela 2 - Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio.

Temas de Ciência Política Presente nos currículos	Frequência
Cidadania	27
Movimentos Sociais	24
Estado	22
Democracia	21
Poder	20
Esferas de participação política	13
Formas/sistemas de Governo	13
Partidos Políticos	8
Eleições/voto	6
Sociedade/relações Política	6
Regimes Políticos	6
Sociedade Civil	5
Autoridade/autoritarismo	4
ONGs	4
Contrato Social	3
Controle Social	2
Total	184

Nota: Foram computados por série. Assim, propostas curriculares que propõem temas de Ciência Política nos três anos tiveram considerados três frequências; propostas curriculares que propõem temas de Ciência Política em uma série tiveram considerado uma frequência; se presente em dois anos, duas frequências.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Nota-se que a temática “Cidadania” é a mais presente em cada uma das séries do Ensino Médio. Ela aparece 27 vezes nas propostas curriculares estaduais, muitas vezes aparecendo mais de uma vez por proposta, estando presente em todo o Ensino Médio. Possivelmente essa presença dar-se por influência da Lei de Diretrizes de Base da Educação nacional, de 1996, e dos documentos produzidos a partir da referida lei. O tema “cidadania” só não aparece de forma explícita nas propostas curriculares de Sociologia como conteúdo a ser lecionado dos estados do Acre, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, além do Distrito Federal.

Devido a heterogeneidade política, cultural e social do Brasil, bem como a disparidade científica e educacional brasileira, buscamos averiguar a presença de temas comuns à Ciência Política, por série, em cada uma das regiões brasileiras. A tabela 3 apresenta os temas encontrados nas propostas curriculares de Sociologia dos estados do Nordeste.

Tabela 3 – Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio na Região Nordeste (AL, BA, SE, PB, CE e PI).

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo				
	1º ano	2º ano	3º ano	Não identificável	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	1	0	0	1
Cidadania	1	3	4	1	9
Controle Social	0	0	0	0	0
Contrato Social	0	0	0	0	0
Democracia	1	2	3	0	6
Eleições/voto	0	0	1	0	1
Esferas de participação política	0	3	2	0	5
Estado	0	3	2	0	5
Sociedade/relações Política	0	1	1	0	2
Formas/sistemas de Governo	1	1	2	0	4
Movimentos Sociais	0	4	2	0	6
ONGs	0	0	1	0	1
Partidos Políticos	0	0	1	0	1
Poder	0	3	2	0	5
Regimes Políticos	0	0	0	0	0
Sociedade Civil	0	0	0	0	0
Total	3	21	21	1	46

Nota: O currículo do Pernambuco, Maranhão e Rio Grande do Norte não se encontravam disponíveis na internet no período da coleta de dados.

Fonte: Elaboração própria (2017).

A primeira e mais clara constatação é que os temas comuns à Ciência Política estão, no Nordeste, presentes nos dois últimos anos do Ensino Médio. Das seis propostas curriculares observadas, as temáticas comuns à Ciência Política só aparecem três vezes no 1º ano, das 46 vezes indicadas para o Ensino Médio daquela Região. Os temas mais indicados são “cidadania”, “movimentos sociais” e “democracia”. Temas comuns à Ciência Política aparece nas propostas curriculares 46 ocasiões; considerando apenas as propostas analisadas, temos uma em média 7,6 vezes.

Na tabela 4 apresentamos os dados observados referente as indicações de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares de Sociologia dos estados da Região Norte.

Tabela 4 – Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio na Região Norte (AC, TO, RO, RR, AM e AP).

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo			
	1º ano	2º ano	3º ano	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	2	0	2
Cidadania	2	2	4	8
Controle Social	0	0	0	0
Contrato Social	1	1	0	2

Continua...

				Continua...
Democracia	1	2	2	5
Eleições/voto	0	2	1	3
Esferas de participação política	0	2	1	3
Estado	1	2	3	6
Sociedade/relações Política	0	1	2	3
Formas/sistemas de Governo	0	1	2	3
Movimentos Sociais	1	2	4	7
ONGs	0	2	1	3
Partidos Políticos	0	1	2	3
Poder	1	2	3	6
Regimes Políticos	0	1	2	3
Sociedade Civil	1	1	0	2
Total	8	24	27	59

Nota: O currículo do Pará não se encontrava disponível na *internet* no período da coleta de dados.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Assim como na Região Nordeste, os temas comuns à Ciência Política são pouco indicados para ser abordados nas aulas de Sociologia do 1º ano do Ensino Médio. Porém, diferentemente da Região Nordeste, os temas são predominantemente indicados para serem tratados nas aulas do 3º ano. O tema “Cidadania” também é o mais vezes indicado, seguido de “movimentos sociais”, “Estado” e “poder”, respectivamente. Os temas são indicados 59 vezes, em uma média de 9,8 por proposta curricular.

Passamos, por meio da tabela 5, a observar os dados encontrados referentes as propostas curriculares da Região Centro-Oeste.

Tabela 5 – Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio na Região Centro-Oeste (MT, MS, GO e DF).

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo				
	1º ano	2º ano	3º ano	Não identificável	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	0	0	0	0
Cidadania	0	0	0	2	2
Controle Social	1	0	0	0	1
Contrato Social	0	0	0	0	0
Democracia	0	1	1	1	3
Eleições/voto	0	0	1	0	1
Esferas de participação política	0	0	1	0	1
Estado	1	2	1	2	6
Sociedade/relações Política	0	0	0	0	0
Formas/sistemas de Governo	0	1	1	0	2
Movimentos Sociais	0	0	0	2	2
ONGs	0	0	0	0	0
Partidos Políticos	0	0	1	0	1
Poder	1	0	1	1	3
Regimes Políticos	0	1	0	0	1
Sociedade Civil	0	1	0	0	1
Total	3	6	7	8	24

Fonte: Elaboração própria (2017).

Proporcionalmente ao número de propostas curriculares (4), o Centro-Oeste foi a região com menor presença de indicações de temas comuns à Ciência Política, que apareceram 24 vezes, uma média de 6 indicações por proposta curricular. Na proposta do Distrito Federal os temas aparecem 7 vezes.

Passamos agora a observar os dados apresentados na tabela 6 referente a presença dos conteúdos comuns à Ciência Política nas propostas curriculares da Região Sul.

Tabela 6 – Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio na Região Sul (RS, SC e PR).

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo
	Série não identificável
Autoridade/autoritarismo	1
Cidadania	3
Controle Social	1
Contrato Social	0
Democracia	2
Eleições/voto	0
Esferas de participação política	0
Estado	2
Sociedade/relações Política	0
Formas/sistemas de Governo	2
Movimentos Sociais	3
ONGs	0
Partidos Políticos	1
Poder	3
Regimes Políticos	1
Sociedade Civil	0
Total	19

Fonte: Elaboração própria (2017).

Uma peculiaridade das propostas curriculares de Sociologia da Região Sul é a indeterminação das séries que os conteúdos devem ser abordados pelo professor. As propostas não para o Ensino Médio, sem, contudo, especificar em qual série deve ser ministrado um dado conteúdo. Os conteúdos mais indicados são, “cidadania”, “movimentos sociais” e “poder”. Os temas são indicados 19 vezes, em uma média de 6,3 temas por proposta estadual curricular de Sociologia.

A tabela 7 apresenta os dados referente à Região Sudeste:

Tabela 7 – Presença de temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries do Ensino Médio na Região Sudeste (RJ, SP, MG e ES).

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo				
	1º ano	2º ano	3º ano	Não identificável	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	0	0	0	0
Cidadania	0	2	3	0	5
Controle Social	0	0	0	0	0
Contrato Social	0	0	1	0	1
Democracia	1	2	2	0	5
Eleições/voto	0	0	1	0	1
Esferas de participação política	0	0	3	1	4
Estado	0	1	2	0	3
Sociedade/relações Política	0	0	0	1	1
Formas/sistemas de Governo	0	0	2	0	2
Movimentos Sociais	0	2	3	1	6
ONGs	0	0	0	0	0
Partidos Políticos	0	0	2	0	2
Poder	1	0	1	1	3
Regimes Políticos	1	0	0	0	1
Sociedade Civil	1	1	0	0	2
Total	4	8	20	4	36

Fonte: Elaboração própria (2017).

A partir dos dados expostos na tabela 7, evidenciamos três observações pertinentes: i) a Ciência Política, por meio de temas comuns à Ciência Política é predominantemente indicado no 3º ano do Ensino Médio; ii) o tema “movimentos sociais” é o mais indicado pelas propostas curriculares e; iii) a Região Sudeste apresenta a maior média de indicações de temas de Ciência Política, 9 temas por proposta estadual curricular de Sociologia.

Considerando a Regionalização brasileira, podemos afirmar que o Norte é onde mais vezes aparecem temas comuns à Ciência Política nas propostas curriculares. É apenas nessa Região que encontramos a recomendação de trabalhar o tema “Organizações Não-Governamentais (ONGs)”. Possivelmente a presença desse conteúdo esteja relacionado a forte presença de ONGs na região, sobretudo ligadas à preservação da floresta Amazônica. No Centro-Oeste, coração do Estado Brasileiro, temos o tema “Estado” mais vezes recomendados, indicando, em certa medida, a influência do contexto sócio-político onde se ensina.

Por fim, agregamos todos os estados na pretensão de obtermos uma visão geral dos dados coletados. A tabela 8 apresenta os dados das propostas curriculares de todos os estados brasileiros que haviam disponibilizado o documento na *internet* quando a coleta foi realizada.

Tabela 8 – Frequência dos temas de Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para três séries/anos do Ensino Médio no Brasil.

Temas de Ciência Política	Frequência por currículo				
	1º ano	2º ano	3º ano	Não identificável	Ensino Médio
Autoridade/autoritarismo	0	3	0	1	4
Cidadania	3	7	11	6	27
Controle Social	1	0	0	1	2
Contrato Social	1	1	1	0	3
Democracia	3	7	8	3	21
Eleições/voto	0	2	4	0	6
Esferas de participação política	0	5	7	1	13
Estado	2	8	8	4	22
Sociedade/relações Política	0	2	3	1	6
Formas/sistemas de Governo	1	3	7	2	13
Movimentos Sociais	1	8	9	6	24
ONGs	0	2	2	0	4
Partidos Políticos	0	1	6	1	8
Poder	3	5	7	5	20
Regimes Políticos	1	2	2	1	6
Sociedade Civil	2	3	0	0	5
Total	18	59	75	32	184

Nota: O currículo do Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do Norte e Pará não se encontravam disponíveis na *internet* no período da coleta de dados.

Fonte: Elaboração própria (2017).

A partir dos dados apresentados na tabela 8 podemos aferir que: i) temas de Ciência Política aparecem em todos as séries do Ensino Médio, embora sua presença marque consideravelmente as propostas curriculares do 3º ano, predominando as indicações nessa série, enquanto que no 1º ano os temas aparecem poucas vezes; ii) os temas mais indicados pelas propostas curriculares são respectivamente “cidadania”, “movimentos sociais”, “Estado”, “democracia” e poder”; ii) esses mesmos temas são os mais indicados imprecisamente nos currículos, quanto a série a ser abordados pelo professor de Sociologia; iii) considerando que a Ciência Política esteja mais presente no 3º ano, os temas “cidadania”, movimentos sociais” e “democracia” são os mais indicados. Essa configuração parece indicar que temos, no Ensino Médio, o 3º ano como *locus* da Ciência Política no interior do ensino de Sociologia.

Acreditamos que a maior presença da temática “cidadania”, esteja diretamente relacionada ao fato de que esse conceito esteve consideravelmente presente na LDB (BRASIL, 1996) e muitos dos documentos que surgiram a partir dessa lei. O PCNM e o PCN+ ainda que elaborados antes da obrigatoriedade da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio, já indicavam que os alunos possuíssem domínio dos conhecimentos de Sociologia. O PCNEM (BRASIL, 2000a) em seu artigo 36, indicava que tais conhecimentos de Sociologia deveriam capacitar os estudantes ao exercício da cidadania. No PCNEM de Ciências Humanas e

suas Tecnologias (BRASIL, 2000b) observamos o reforço à indicação da temática cidadania relacionada à Sociologia na LDB ao afirmar que “a Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio” (BRASIL, 2000b, p.37). Tal ratificação também aparece no PCN+ (BRASIL, 2006). Ao tratar dos conteúdos de Sociologia a ser abordado no Ensino Médio, o PCN+ (BRASIL, 2006) afirma que “o acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania. Esse mesmo documento, ao exemplificar os temas da Ciência Política que poderiam ser trabalhados no Ensino Médio, deu destaque “aos movimentos sociais” e o “Estado” enquanto conteúdo a serem tratados. Destarte, a presença marcante desses temas comuns à Ciências Política nas propostas curriculares estaduais, pelo que tudo indica, dar-se, pela forte influência desses documentos nacionais. Isso indica que, ainda que o Ensino Médio seja regido por propostas curriculares estaduais, há um certo controle nacional sobre o currículo.

É certo que os livros didáticos também são considerados pelos professores ao elencar as temáticas que serão abordadas. Contudo, os livros didáticos também sofrem fortes influências da gestão “centralizada” brasileira. Como Santos (2012) destacou, o Plano Nacional de Livro Didático de 2012 era, por exemplo, regido por um edital que determinava que os livros de Sociologia deveriam apresentar algumas categorias conceituais, tais como “Estado” e “poder”, além de outras do campo da Sociologia e da Antropologia especificadas pelo documento.

Pensar a Ciência Política, dentro dos planos curriculares estaduais de ensino de Sociologia, faz necessário entender as relações de poder¹¹ estabelecidas entre disciplinas, no sentido de que elas institucionalizam relações de legitimidade científica construídas dentro dos muros universitários, mas que se refletem dentro do ambiente educacional brasileiro através da sua efetiva articulação dentro do panorama geral da disciplina. Nesse sentido, a presente pesquisa, se somada a outros esforços de compreensão da presença de temas comuns à sociologia e a Antropologia, corrobora para a compreensão das disputas existentes no interior das Ciências Sociais no Ensino Médio via a disciplina de Sociologia.

Ainda que a proposta legislativa de criar a disciplina de Ciência Política no Ensino Médio não tivesse sido aprovada, nota-se a presença de seus conteúdos nesse nível de ensino, tendo a disciplina de Sociologia como *locus* privilegiado.

¹¹ Por relações de poder aqui se entende as relações internas e externas que compõem as disciplinas acadêmicas, sejam relações de poder entre professores/pesquisadores que conflitam dentro da construção das temáticas legítimas¹¹ de cada disciplina (que futuramente estarão na composição dos materiais atribuídos ao ensino básico dessa disciplina), seja nas relações de poder entre disciplinas diversas, no sentido da busca social por reconhecimento a que as disciplinas trazem consigo na busca por demarcação e construção de um terreno próprio.

3 Considerações Finais

A análise da presença de conteúdos de Ciência Política nas propostas curriculares estaduais pode ser um importante instrumento norteador da produção de recursos pedagógicos, sobretudo de livros didáticos, bem como indicar onde são necessários maiores esforços de ações de transposição didática.

Identificamos uma configuração nas propostas curriculares estaduais muito próxima dos documentos nacionais que discutem o currículo, de tal forma que acreditamos que torna-se necessário, em pesquisas posteriores, ao pensarmos o ensino de Sociologia, entender sua constituição enquanto processo social diante do qual atores conflitam e constituem sistemas de classificação socialmente (re)legitimados à partir de embates constantes que marcam as leis, decretos, resoluções, etc. Nos parece que as disputas que envolveram a Lei de Diretrizes de Bases, marcado pelo ideal de democracia, participação social e cidadania, deram o tom na presença dos temas comuns à Ciência Política no interior da Sociologia.

Diferentemente dos indicativos de Santos (2012), as duas temáticas centrais presente nas propostas curriculares dos estados analisados não foram dominação e poder, mas cidadania e movimentos sociais. É importante frisar que são trabalhos com metodologias distintas. No caso do presente artigo, acreditamos que traz um avanço na análise, isso por mobilizar maior número de propostas curriculares e por ser mais atual, já que consideramos as propostas em vigor no ano de 2017.

A Ciência Política está mais presente no 3º ano, onde os temas “cidadania”, “movimentos sociais” e “democracia” são os mais indicados pelas propostas curriculares estaduais, pontando, no Ensino Médio, o 3º ano como *locus* de temas da Ciência Política no interior da disciplina de Sociologia. Contudo, a presença do tema não significa um trato sob a perspectiva analítica da Ciência Política, sobretudo em um país onde apenas 13,7% dos professores são formados em Ciências Sociais (licenciados e bacharéis) (BODART; SILVA, 2016).

Referências

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Lua Nova*, São Paulo, 76: 49-86, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf>> Acesso em: 10, mai. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “Raio-X” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia: Pernambuco*, v. 2, nº 22, 2016. Disponível em: < <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/591>>

Acesso em: 20, maio. 2016.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Organização Curricular Nacional-Sociologia*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio*. Brasília, 2000a. Disponível e: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 02, dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> . Acesso em: 10, jan. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei Federal nº 1641/2003*. Dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Brasília, 2003. Disponível em:< <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>> Acesso em: 02, dez. 2016.

BRASIL. *Projeto de Lei Federal nº 7746/2010*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Ciência Política no Ensino Médio. Brasília, 2010. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=793061&filename=Tramitacao-PL+7746/2010.> Acesso em: 02, dez. 2016.

GIGLIO, Adriano. *A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1999.

MAGALHÃES, Alexandre Soares. Para além dos conceitos: pensando práticas e métodos de ensino de Ciência Política no Ensino Médio. *8º Encontro da ABCP*, Gramado, 2012.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>> Acesso em: 20, mai. 2017.

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, nº3, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Espaço do currículo*, v.6, n.2, p.355-366, mai./ago. 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15308>> Acesso em: 10, mar. 2017.

RÊSES, Erlando da Silva. *...E com a palavra: os alunos*. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, (março) 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: _____

CARVALHO, L. M. G. (Org.) *Sociologia e Ensino em debate*. Experiências e Discussões de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.131-180.

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. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439/2066>> Acessado em: 20, jan. 2017.

SARANDY, Flávio. Propostas Curriculares em Sociologia. *Inter-legere*, s/v, n. 9, p. 61-84, 2011.

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

VILLAS BÔAS, Gláucia (Org). *A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas, Série Iniciação Científica*, n. 8, 1998, pesquisa desenvolvida como parte das atividades do Núcleo de Pesquisas de Sociologia da Cultura (UFRJ).

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892 - 1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, p. 31 - 51, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>> Acessado em: jun. 2017.

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.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. 11a edição. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BODART, Cristiano das Neves. Fragmentos de Sociologia pré-acadêmica no ensino normalista de 1935. *Revista Em Debate* (UFSC), Florianópolis, volume 13, p. 30-51, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/viewFile/1980-3532.2015n13p30/32241>> Acesso em: Jun. 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: 23 de maio de 2017

Aceito em: 29 de junho de 2017



Apontamentos sobre o ensino de Sociologia numa instituição federal de ensino técnico integrado: o caso do IFSul

*Andréia Orsato¹
Márcia Ondina Vieira Ferreira²*

Resumo

Este artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa que versa sobre o ensino de Sociologia nos onze campi e nos trinta cursos de nível técnico integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Parte-se do entendimento de que a inclusão da disciplina de Sociologia nos componentes curriculares visa contribuir para a formação do pensamento crítico e o exercício pleno da cidadania. Com esse intuito, o artigo busca compreender como a disciplina de Sociologia é desenvolvida nos diferentes cursos técnicos oferecidos pelo Instituto, enfocando-se a carga horária destinada à Sociologia nas grades curriculares dos cursos e os conteúdos programáticos contidos nos programas da disciplina. A fim de atingir tais propósitos, a metodologia empregada na investigação foi o protocolo quali-quantitativo, utilizando-se como técnica de pesquisa, no recorte ora apresentado, a análise documental a partir da apreciação das grades curriculares dos cursos e dos programas da disciplina de Sociologia. Os resultados denotam uma grande variedade de temas abordados em diferentes cursos nos vários campi que pertencem ao IFSul, o que pode dever-se tanto à inexistência nacional de programa comum para a disciplina, quanto à ausência de debate interno à instituição com o fim de construir uma base comum.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia.IFSul.Currículo.

Notes on the teaching of Sociology at an integrated technical education federal institution: the IFSul case

Abstract

This article presents initial results in research on the teaching of Sociology at the eleven campi and in the thirty courses of integrated technical level to high school at the Sul-rio-grandense Federal Institute of Education, Science and Technology (IFSul). It is understood that the inclusion of the subject of Sociology in the curriculum aims to contribute for the construction of critical thinking and the full exercise of citizenship. With such purpose, the article aims to understand how the subject of Sociology is developed in the different technical courses offered by the Institute, focusing on the hour load dedicated to Sociology in the

¹ Pós-doutoranda FaE/UFPeL, professora do IFSul, e-mail: andreaorsato@gmail.com

² Professora Pós-Doutora, PPGE FaE/UFPeL, e-mail: marciaondina@uol.com.br

courses syllabus and the program contents found in the subject program. In order to reach such purposes, the methodology used in the investigation was the quali-quantitative protocol, making use as a research technique, in the part presented here, the documental analysis based on the examination of the curricular programs of the courses and the syllabus of Sociology. The results denote a considerable range of themes approached in different courses at the several campi belonging to IFSul, which may happen either due to national inexistence of a common program for the subject or due to the lack of internal debate in the institution with the purpose of a common base.

Key words: Sociology teaching.IFSul.Curriculum.

1. Introdução

Este artigo objetiva apresentar os primeiros resultados de pesquisa que aborda o ensino de Sociologia nos onze campi e nos trinta cursos de nível técnico integrado ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). O ponto de partida para estudo é de que a inclusão da disciplina de Sociologia no ensino médio tem por finalidade colaborar com a formação discente a partir do desenvolvimento do pensamento crítico e do exercício da cidadania.

Para tanto, num primeiro momento contextualiza-se a trajetória do ensino de Sociologia na educação básica brasileira, destacando as reformas educacionais que expressam avanços e retrocessos na obrigatoriedade da disciplina ao longo do século XX e, em especial, os acontecimentos que a marcaram nessas primeiras décadas do século XXI, deixando à vista os conflitos e a instabilidade que permeiam sua inclusão. Em seguida, pondera-se como a Sociologia no ensino médio vem sendo abordada por pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Haja vista a produção científica crescente a respeito desta questão, observamos várias frentes de análise, entre elas, questões de carga horária, currículo, formação de professores, metodologias, recursos e materiais didáticos utilizados, percepção docente e discente sobre a Sociologia nas escolas, finalidade de sua inclusão nas grades curriculares, etc, demonstrando ser este um objeto de análise que veio a serem mais explorados.

Na seção seguinte apresentam-se os dados da pesquisa, enfatizando a análise em torno do currículo da Sociologia no IFSul, particularmente no que se refere à carga horária destinada e aos conteúdos constantes nos programas da disciplina. Por fim, nas considerações finais, além de resgatar os principais resultados da investigação, destaca-se uma perspectiva do ensino da Sociologia que a constitui como um campo próprio de estudo e cuja contribuição principal se dá a partir desse ponto de vista. Ou seja, ainda que haja controvérsias e falta de

consensos sobre o desenvolvimento da disciplina no ensino médio, entende-se que sua inclusão agrega à formação discente o conhecimento próprio das Ciências Sociais e nisso reside a chave para sua obrigatoriedade: a contribuição para a problematização, desnaturalização e estranhamento da realidade social.

2. Contextualizando o ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira

Datam do século XIX as discussões a respeito da introdução da disciplina de Sociologia na escola média brasileira. Uma gama considerável de trabalhos acadêmicos buscou dar conta de relatar e analisar a história do ensino de Sociologia no Brasil, a qual é marcada por profundas descontinuidades. As tentativas de inserção, assim como exclusão da disciplina ocorreram por meio de várias reformas da educação básica.

No que se refere à inserção, a primeira delas se deu por influência de Rui Barbosa na reforma educacional de 1882, a qual não obteve êxito. Em 1890, outra reforma então denominada Reforma de Benjamim Constant, instituía o ensino de Sociologia e Moral nas escolas do exército, sendo que depois o ensino de Sociologia foi estendido para a educação pública em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, a referida reforma não chegou a concretizar-se e em 1897 foi inteiramente alterada, excluindo a Sociologia dos currículos ginasiais e do ensino secundário (SILVA, 2010).

É somente a partir de 1925 que a Sociologia se institucionaliza e passa a ser reconhecida como uma ciência da sociedade e uma disciplina autônoma nos currículos escolares da escola normal e secundária, a partir da reforma educacional promovida por João Luiz Alves-Rocha Vaz. Tal fato marca o início do processo de elaboração e publicação de manuais de sociologia, em particular voltados para a formação de professores. Mais tarde, em 1931, a Sociologia é estendida, pela reforma de Francisco Campos, aos cursos preparatórios para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Arquitetura e Engenharia (OLIVEIRA, 2014).

As sucessivas reformas na educação básica entre as décadas de 1920 e 1940 ampliaram os espaços de disseminação e de institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, como destaca Silva(2010). Esse período ficou também conhecido como o “anos dourados” da Sociologia (RIBEIRO et al., 2009). Contudo, a segunda inflexão no ensino de Sociologia na educação básica estava por vir e ela se concretizou com a reforma de 1942, popular como Reforma Capanema, a qual retirava obrigatoriedade da disciplina dos cursos secundários, mantendo-a no curso normal. Como consequência dessa

medida, observa-se a retirada do ensino de Sociologia dos currículos da escola média, mas paradoxalmente, ampliaram-se os espaços de formalização das Ciências Sociais/Sociologia por meio do ensino e da pesquisa em universidades e centros de investigação criados e patrocinados pelos governos e agências internacionais.

Com o golpe de Estado e a instauração da ditadura militar em 1964, novas reformas educacionais foram propostas pelos governos de exceção. Na esteira do pensamento dominante à época o ensino de Sociologia, assim como de outras disciplinas da área das ciências humanas, sofreu novo revés. O primeiro golpe para a disciplina foi a publicação do decreto-lei nº 869 de 16 de setembro de 1969 que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), em todos os níveis de ensino, e a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP)³ no nível médio. O ensino de Sociologia foi substituído por estas duas disciplinas (CARVALHO, 2004).

Na mesma linha do decreto de 1969, o governo militar publicou em 1971 a Lei nº 5.692 que estabelecia as novas diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus (hoje ensino fundamental e médio), levando a cabo um processo de “‘profissionalização’ do currículo escolar” (OLIVEIRA, 2014, p.1022), ao passo em que colocava a preparação para o mercado de trabalho como o elemento central da formação dos estudantes nos dois níveis da educação básica, conforme, por exemplo, o artigo 4, §1º da referida lei. Esta lei também definia as disciplinas obrigatórias, a saber: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Reforça-se, dessa forma, a exclusão da Sociologia como disciplina autônoma no âmbito do ensino básico brasileiro, o que vai ocorrer ao longo do todo o período de vigência da ditadura militar.

Com as mobilizações visando à redemocratização do país os primeiros sinais de que a Sociologia poderia ter nova chance nos currículos escolares se dá com a apresentação do projeto de lei nº 7445/1986, que visava revogar o decreto nº 869 de 1969. Contudo, o projeto foi transformado e somente sancionado pela Lei nº 8663 de 1993, indicando que os conteúdos ministrados pelas disciplinas de EMC e OSPB deveriam ser incorporados às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais.

Ante a não exclusão oficial dos currículos aos poucos a Sociologia passou a figurar novamente como disciplina escolar, entretanto, caracterizando-se como iniciativas pontuais e desarticuladas entre os diferentes estados brasileiros (OLIVEIRA, 2014). Conforme Silva (2010) a expansão da disciplina e de seus conteúdos nos currículos escolares ocorreu a partir

³ A disciplina de OSPB já havia sido incluída nas grades curriculares como disciplina obrigatória complementar, por proposta de Anísio Teixeira durante o Governo João Goulart, através da Indicação Nº 1 do Conselho Federal de Educação, homologada pelo MEC em 24 de abril de 1962. Sua inserção tinha por objetivo proporcionar aos estudantes a compreensão da realidade sociocultural brasileira (VIEIRA, 2005).

dos anos 1980, especialmente após 1984, em alguns estados, como por exemplo: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, os quais ao realizarem reestruturações curriculares buscaram adequar os currículos aos tempos de redemocratização, bem como, fazer a crítica ao regime militar e sua concepção de educação.

Existia uma crítica contundente à obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Segundo Grau e às concepções tecnicistas dos currículos de modo geral. Assim, as equipes que assumiram as tarefas de reformas da educação nos Estados procuraram retomar o Ensino Médio propedêutico ou o Ensino Médio integrado (ensino geral e profissionalizante ao mesmo tempo)(SILVA, 2010, p.27).

Mas foi, sem dúvida, a partir de 1996 que a discussão sobre a inserção da Sociologia na educação básica espalhou-se por todo o território nacional, com a publicação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as novas Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Contudo, a LDB de 1996 também não foi suficientemente explicativa e definidora no que se refere à disciplina aludida, limitando-se a expressar que ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “ART. 36, §1º, III – (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Estava dado o impasse: ter domínio do conhecimento não implicava necessariamente incluir a Sociologia no currículo já que os conteúdos poderiam ser ministrados por outras disciplinas da área de ciências humanas.

Sequer a publicação de outros documentos sobre o ensino médio resolveu a questão da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio. Podemos citar dois desses documentos. O primeiro seria as Diretrizes Curriculares Nacionais/Ensino Médio (DCNEM) – Parecer CNE/CEB nº15/1998 – no seu item 5.2, em que se lê:

Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política (BRASIL, 1998).

O segundo documento é Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que em seu Artigo 10, §2º destaca: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento

interdisciplinar e contextualizado para:b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Segundo Casão e Quinteiro (2007) havia um absoluto desinteresse do governo federal em tornar a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias. Isso se reflete, para os autores, nos textos acima citados. Tais documentos utilizam termos como estudos ou conhecimentos de Sociologia e Filosofia, não assegurando a oferta dessas disciplinas, “afinal, seu ‘tratamento interdisciplinar’ – certamente entre as disciplinas já existentes como História e Geografia – dispensaria a necessidade de mais uma disciplina, a Sociologia” (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p.229).

Ainda em 1997 o deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores, havia apresentado projeto de lei que tornava a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias no ensino médio. Mesmo sendo aprovado pela Câmara e Senado Federal, o desfecho foi um balde de água fria sobre seus defensores, pois em 8 de outubro de 2001 o então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, sob o argumento da interdisciplinaridade, da falta de recursos e de professores habilitados, veta o projeto de lei que visava inserir a disciplina no ensino médio (CARVALHO, 2004; CASÃO; QUINTEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2014).

Uma nova perspectiva inicia em 2005 quando o secretário de educação básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento sobre as diretrizes curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio (Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005), o qual continha uma série de considerações favoráveis à inclusão da Filosofia e Sociologia nos currículos. Este ofício obteve resposta em 2006, no parecer nº 38, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual defendeu abertamente a inclusão obrigatória das disciplinas propondo a alteração do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, em seu Art. 2, §3º o qual passaria a ser assim redigido: “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2006). Tal medida entrou em vigor por meio da resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, que alterou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2010).

O projeto de lei que ordenou definitivamente a inclusão das duas disciplinas no ensino médio, Lei nº 11.684/08, alterando o artigo 36 da LDB de 1996, foi sancionado em 2 de junho de 2008. Posteriormente, o CNE regulamentou a implantação da Filosofia e Sociologia pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2009, ordenando que a inclusão iniciasse em 2009 e se concluísse até 2011 ou 2012 (no caso dos cursos de quatro anos) (SILVA, 2010).

Entretanto, Ileizi Silva (2010) já destacava, em meados de 2010, a importância de sermos comedidos frente ao processo de legalização e à legitimação do ensino de Sociologia. Segundo ela: “postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados” (SILVA, 2010, p.28). Este é o cenário atual no qual uma nova alteração foi proposta com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e propõe outra organização para o ensino médio, pela qual as escolas deverão oferecer, numa primeira etapa, as disciplinas obrigatórias constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Num segundo momento, haverá uma parte diversificada dos currículos, onde o aluno poderá, teoricamente, escolher seu itinerário formativo que poderá ser: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências na natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional. Caberá a cada educandário definir qual ou quais itinerários irá oferecer. Conforme a nova lei, as disciplinas definidas como obrigatórias em todos os anos do ensino médio são: ensino da arte, língua inglesa (incluída), língua portuguesa e matemática. No que tange ao ensino de Sociologia, sua menção ocorre no Artigo 35-A acrescido à LDB, no qual podemos ler o seguinte: “§2º - A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

A questão é que a Sociologia deixa, novamente, de ser obrigatória nos três anos do ensino médio e, mesmo que a BNCC defina-a como disciplina obrigatória, qualquer alteração nessa lei expõe maior fragilidade visto que a nova LDB menciona apenas a obrigatoriedade de “estudos e práticas” dos conhecimentos sociológicos. Além disso, as consequências dessas reformulações ainda são desconhecidas, haja vista que não temos notícias de como os sistemas de ensino irão se adaptar às novas exigências. Uma coisa é certa, o ensino de Sociologia no ensino médio atravessa nova onda de refluxo e questionamento e, na atual conjuntura, não podemos prever qual será o resultado final de mais esse capítulo da história do ensino da disciplina na educação básica brasileira.

Frente a este novo desafio para a disciplina, cabe aos pesquisadores da temática analisar como a Sociologia vem sendo desenvolvida no ensino médio. A seguir fazemos um esforço no sentido de apresentar um panorama geral das pesquisas que tratam da questão.

3. A Sociologia no ensino médio: alguns comentários

Atualmente uma gama considerável de pesquisadores vem se debruçando sobre o tema do ensino de Sociologia, mesmo que ainda se verifiquem inúmeros recortes de pesquisa a

serem desenhados, “fontes a serem construídas e/ou investigadas, sobretudo no ensino de Sociologia nas escolas secundárias, profissionalizantes/técnicas, de formação de docentes, entre outras modalidades do nível médio e tecnológico”(SILVA, 2010, p.19).

O estudo realizado por Anita Handfas (2011) nos permite visualizar de maneira mais ampla o processo de produção do conhecimento a respeito do ensino de Sociologia. Ao realizar um estado da arte sobre o tema a partir do levantamento das teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, a autora observou uma tendência de crescimento da produção a partir dos anos 2000, contrariando “visão corrente nessa área de pesquisa de que ainda nos encontramos num estágio baixo de produção de conhecimento” (HANDFAS, 2011, p.390). Para a autora, o incremento das pesquisas sobre o ensino de Sociologia a partir de 2000 pode ser compreendido como o resultado de uma série de fatores, dentre os quais cabe destacar: a alteração na LDB em 1996; as mobilizações em torno da obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação básica; eventos acadêmicos sobre formação de professores e ensino da disciplina; criação do grupo de trabalho “Ensino de Sociologia” no congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia de 2005; a realização do encontro nacional sobre ensino de Sociologia, cujo primeiro ocorreu em 2009, bem como a elaboração de políticas de formação docente inicial e continuada.

Em termos dos dados apresentados pela autora interessante observar que no período compreendido entre 1993 a 2011 foram defendidas 33 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, sendo que seis teses se encontram em andamento. Tal produção ocorre predominantemente nos programas de pós-graduação em educação (22 trabalhos), e minoritariamente em programas de pós-graduação em sociologia/ciências sociais (11 defesas)⁴. Outra conclusão deste estudo que chama atenção e está ligada ao campo de desenvolvimento das pesquisas é a respeito da natureza desses trabalhos: basicamente empíricos e “voltados às investigações das práticas pedagógicas que envolvem o ensino de sociologia. Ainda são poucas as pesquisas que buscam pensar sociologicamente o ensino de sociologia” (HANDFAS, 2011, p.398). Quanto às temáticas abordadas por estes estudos, as mesmas concentram-se em cinco enfoques: a) institucionalização das ciências sociais: primeiros manuais, história da disciplina nas escolas; b) currículo: disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didáticas; c) percepção sobre ensino de sociologia no ensino médio: alunos e professores; d) trabalho docente: condições de trabalho do professor de sociologia; e) disputas pela implantação da sociologia no ensino médio.

⁴ Os outros dois trabalhos defendidos foram realizados em outros programas de pós-graduação: letras e ciências. Das seis teses em andamento, quatro ocorrem nos programas de pós-graduação em educação e duas na pós-graduação em sociologia (HANDFAS, 2011).

Superado o debate sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, outras demandas apontadas pelas pesquisas surgiram, entre elas os conteúdos a serem desenvolvidos. Verifica-se, nesse particular, uma disputa anterior que se refere à terminologia, definição de áreas e disciplinas que compõem o estudo desse componente curricular. Para Iliezi Silva (2010), ao passo que não há consenso sobre qual o rol de disciplinas que compõem as ciências sociais, os cursos de graduação foram organizados e intitulados de Ciências Sociais, já os currículos do ensino médio e cursos profissionalizantes têm adotado a Sociologia como disciplina.

Quando o Governo Militar criou os Estudos Sociais, justificando que essa área contemplava os conhecimentos de Antropologia, História, Geografia, Economia e Sociologia, contribuiu para aprofundar os problemas de definições e denominações científicas, disciplinares e profissionais. Sem dúvida que, quando iniciamos levantamentos sobre o ensino de Sociologia na escola secundária, imediatamente nos deparamos com esses desafios tendo que criar critérios de definições para poder eger os documentos, conteúdos e disciplinas que consideraremos referentes às Ciências Sociais e/ou à Sociologia especialmente (SILVA, 2010, p.18).

Todavia, a despeito de discorrermos e observarmos o comumente termo “ensino de Sociologia”, esse impasse foi, de certa forma, facilmente resolvido, haja vista que, de acordo com Amurabi Oliveira (2014), a tradição acadêmica brasileira a respeito do ensino das Ciências Sociais engloba conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O mesmo pode ser verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), no edital de seleção do livro de Sociologia junto ao Plano Nacional do Livro Didático (em 2011) (OLIVEIRA, 2014), o que nos remete ao entendimento de que, quando falamos de ensino de Sociologia na educação básica, esta disciplina deve abarcar conteúdos também de Antropologia e Ciência Política. Quiçá a terminologia que melhor define o ensino desses conhecimentos na educação básica seja Ciências Sociais e não Sociologia, contudo, esse é outro debate a ser travado na história da disciplina.

Cabe, nesse sentido, ressaltar que outra demanda emergente para ensino de Sociologia é a definição das diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino (SILVA, 2010). Em momento algum da história da disciplina houve o estabelecimento de um programa único:

(...) jamais houve uma proposta de ensino de sociologia consagrada nacionalmente senão dezenas ou centenas, no mínimo, e infinitas, no máximo, presentes no cotidiano escolar, quando construídas por professores, nas propostas dos oficiais, elaboradas em cada gestão, ou nos próprios livros didáticos, a cargo de cada autor e a cada edição (MORAES, 2010, p.4).

A escolha do conteúdo (temas, teorias e conceitos) a ser trabalhado está atrelada a outro problema enfrentado pela Sociologia no ensino médio, o qual diz respeito à definição do

número de aulas semanais disponibilizadas para o desenvolvimento da disciplina (MORAES, 2010). Os estudos têm apontado que à Sociologia tem sido reservada uma hora aula semanal em cada série, ou duas horas aulas em uma das séries do ensino médio, neste caso, no terceiro ano (SILVA, 2010; OLIVEIRA, 2014).

A presença, ausência ou espaço definido para a disciplina no currículo é uma opção política, como lembrou Amaury Moraes (2010), para quem esse “problema” do número de horas da disciplina deixa de ser central quando se considera os objetivos do ensino de Sociologia. Como lembra o autor, segundo a LDB (1996) quatro seriam as finalidades do ensino médio: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos visando prosseguimento de estudos; preparação para o trabalho e a cidadania; aprimoramento da pessoa humana (formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico) e, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática). Moraes (2010), além de deixar claro que existe uma estreita relação entre o currículo e os objetivos do ensino médio, os apresenta relacionados aos sistemas educativos. Dessa forma, seriam três os objetivos do ensino médio: aprovação no vestibular – levado a cabo pelas escolas privadas; exercício da cidadania, sem prosseguimento dos estudos, encampadas pelas escolas públicas e, a entrada no mercado de trabalho levada a efeito pelas escolas públicas de caráter técnico profissionalizante.

Trata-se, pois, da discussão sobre currículo, que não é algo pacífico, pelo contrário, o currículo é um espaço de poder e como tal um campo em constante disputa. No que tange ao debate sobre ensino de Sociologia “(...) conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que [...] expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas” (SILVA, 2010, p.28). Esse cenário se agrava haja vista a ausência de uma tradição solidificada da disciplina no currículo escolar, bem como, de um currículo para a disciplina (OLIVEIRA, 2014).

Desde o ponto de vista sociológico, a finalidade da Sociologia na educação básica seria “o estranhamento e a desnaturalização da realidade social” (OLIVEIRA, 2014, p.1029). Nesse caso, outras questões emergem no debate e agravam o cenário para os docentes e pesquisadores que lecionam essa ciência na educação básica, dentre os quais a capacitação dos profissionais responsáveis pela disciplina nas escolas de ensino básico (OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2010).

Frente a estas questões, parece-nos que ainda existem lacunas a serem sanadas no que se refere à compreensão do ensino de Sociologia, o que “engloba questões tão diversas relacionadas ao currículo, à formação de professores, à elaboração de materiais didáticos etc.”(OLIVEIRA, 2014, p.1034). Bem como demandas relativas à análise das licenciaturas em

Ciências Sociais, espaços de formação continuada nas universidades, elaboração de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, docentes de Sociologia para as burocracias educacionais (SILVA, 2010), entre outros.

Visando contribuir para este debate, nos propomos neste trabalho compreender, desde a perspectiva do currículo, como ocorre o desenvolvimento da disciplina de Sociologia em escolas técnicas que oferecem ensino médio integrado à formação profissional, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense(IFSul).

4. A Sociologia no IFSul

Para pensar a Sociologia no Instituto nos ateremos à sua inclusão desde a perspectiva do currículo considerando o espaço destinado à disciplina nas grades curriculares e conteúdos ministrados.

A Sociologia é ministrada em onze dos quatorze campi que compõem o IFSul⁵. No conjunto, eles ofertam 30 cursos de ensino médio integrado, sendo que destes, 16 têm uma oferta: Comunicação Visual, Design de Interiores, Eletrônica, Eletrotécnica, Química, Agroindústria, Meio Ambiente, Agropecuária, Vestuário, Automação Industrial, Controle Ambiental, Mecatrônica, Eletroeletrônica, Sistemas de Energias Renováveis, Eventos, Plásticos e Refrigeração e climatização. Quatro cursos são ofertados em dois campi: Informática para Internet, Edificações, Eletromecânica e Agropecuária. O curso de Informática é o que mais tem oferta, sendo ministrado em seis campi do Instituto Federal.

Com exceção dos cursos oferecidos pelo Campus Pelotas-Visconde da Graça, os quais são de três anos, todos os demais campi oferecem ensino técnico integrado com duração de quatro anos. Considerando as grades curriculares, identificamos que a carga horária destinada à Sociologia é de uma hora/aula semanal em todos os anos de duração dos cursos que têm organização curricular anual. A exceção é o curso de Meio Ambiente do Campus Pelotas-Visconde da Graça que ofertava dois períodos semanais, mas após reforma curricular (em período de transição), passou a ofertar dois períodos de Sociologia apenas no segundo ano do curso⁶. Os campi Pelotas e Bagé têm ingresso anual, porém, organização curricular dividida por semestres; assim, a Sociologia é ministrada apenas nos semestres pares tendo dois períodos ou duas horas/aula semanais. Apesar dessa diferença, a carga horária total da

⁵ Três campi não ofertam ensino médio integrado: Passo Fundo, Lajeado e Avançado de Novo Hamburgo.

⁶ O mesmo deverá ocorrer com os demais cursos do campus a fim de obedecer à normativa interna que preconiza um total de 160horas/aula ou 120horas/relógio para a disciplina ao longo dos cursos oferecidos pelo Instituto.

disciplina em termos anuais é 30horas/relógio ou 40horas/aula, assim como nos cursos dos demais campi.

Desse modo, em termos de horas destinadas ao ensino de Sociologia não há diferença entre os campi do Instituto. Também não há disparidade com relação ao que vem se adotando em outras escolas, conforme demonstram pesquisas realizadas por Silva (2010) e, mais recentemente, Oliveira (2014, p.1031), para quem “via de regra a disciplina conta com apenas uma hora aula semanal na carga horária das escolas de ensino médio”. É em função do entendimento do que venha a ser escola, a educação e a sociedade que os currículos são definidos. O currículo foi e continua sendo parte importante de um jogo de poder, sendo assim é “um empreendimento político e, como tal, se apresenta como uma barreira para um projeto de transformação social, de legitimação e de oficialização de disciplinas como, por exemplo, o ensino da Sociologia que tenham o intuito de transformação e crítica social” (ORSATO, 2013, p. 46).

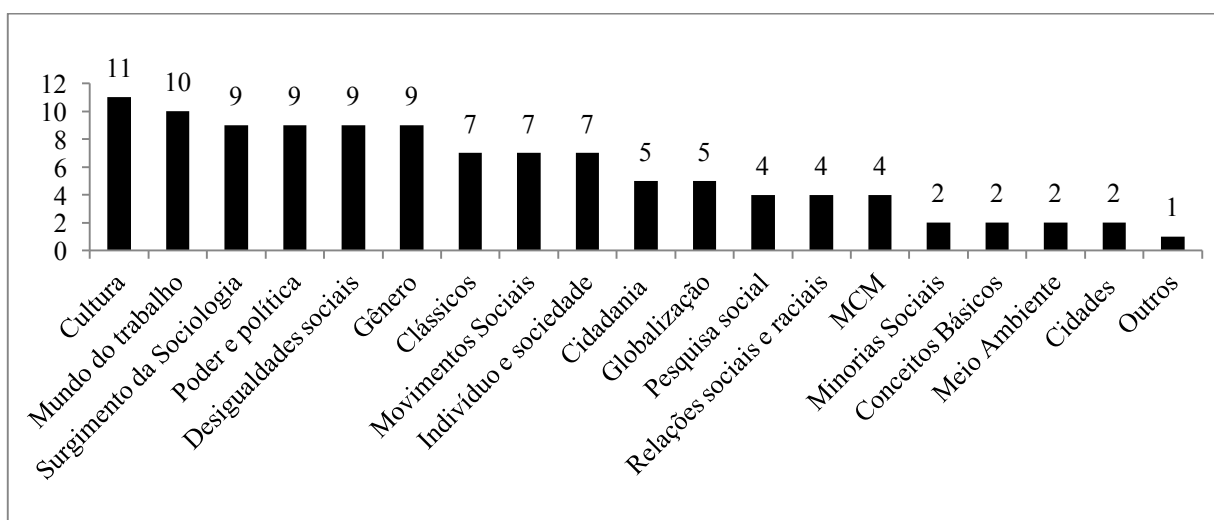
Por meio do currículo escolar como espaço de poder podemos verificar as lutas travadas a respeito do que seja o social e o político, como nos lembra Tadeu Tomaz da Silva (1999, p.10): “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo pode ainda, nessa linha de raciocínio, ser interpretado como um elemento simbólico que define o conhecimento válido, as maneiras apropriadas de ter acesso a ele e, como resultado, “estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 1999, p. 11-12).

Especialmente no que se refere à Sociologia nos currículos escolares das escolas técnicas essa disputa em torno do currículo desconsidera que o conhecimento sociológico está para além da formação técnica, implica compreender a ação humana, a realidade que cerca o sujeito, comprometer-se e responsabilizar-se para com a sociedade (COSTA, 1997).

Os professores de Sociologia enfrentam não apenas os problemas sobre questões curriculares, mas também em termos da composição programática da disciplina, haja vista não haver um currículo nacional comum. Nesse sentido esta pesquisa corrobora a ideia de autonomia dos campi para a elaboração dos conteúdos a serem ministrados na Sociologia do ensino médio. Ao analisar os temas tratados nos onze campi do IFSul, constatamos que, os programas mencionam 26 assuntos⁷ diferentes nas três ou quatro séries, como verificamos na figura a seguir.

⁷ Para efeitos de elaboração da figura, agrupamos em “Outros” todos os temas que foram encontrados em apenas um programa da disciplina.

Figura 1 - Temas encontrados nos conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia/IFSul.



Fonte: Elaboração própria.

Como demonstrado acima, “Cultura” é o único tema constante nos programas de todos os campi, em ao menos uma das séries, em especial nos primeiros e segundos anos, mesmo que tenha abordagens diversas como, por exemplo, num campus trata do relativismo, etnocentrismo, alteridade, em outro, aborda o conceito, formação do povo brasileiro, regionalismo, ou ainda, criações humanas e função da cultura. Em outro programa verificamos o debate voltado para a questão da diversidade cultural, cultura e classes sociais, gênero, globalização e cultura, e assim por diante.

O segundo tema que encontra acolhida entre os conteúdos programáticos da disciplina de Sociologia no IFSul é a discussão sobre o “Mundo do trabalho”, estando presente em dez dos onze campi, em particular nos segundos e terceiros anos. Da mesma forma que o debate sobre cultura, a discussão sobre mundo do trabalho é realizada com vieses diversos nos diferentes campi, sendo aventados os seguintes itens: o trabalho nas diferentes sociedades, flexibilização e precarização do trabalho, a luta por direitos trabalhistas, as mulheres e o mercado de trabalho, alternativas ao modo de produção capitalista, desemprego, trabalho análogo ao trabalho escravo.

Presente nos programas de nove campi, encontramos quatro assuntos. O primeiro deles, o “Surgimento da Sociologia”, conteúdo ministrado exclusivamente no primeiro ano do ensino médio, aborda questões como o que é a Sociologia, a Sociologia como ciência, transformações sociais, o contexto histórico de seu surgimento, desenvolvimento e consolidação. O segundo tema é “Poder e Política”, especialmente no segundo e terceiro anos. Como não podia deixar de ser, essa temática exprime olhares diversos refletidos de maneiras distintas nos programas. Enquanto alguns vão debater a questão do conceito e formas de

exercício do poder, Estado, governo, partidos políticos, sistemas eleitorais, democracia, participação política, outros vão discutir o estado de bem-estar social, liberalismo e neoliberalismo, outros ainda agregam o debate sobre a sociedade disciplinar e a sociedade do controle, ou a microfísica do poder, formas de resistência e, ainda, a formação política brasileira.

O terceiro tema bastante presente são as “Desigualdades Sociais”, particularmente nos segundo e terceiro anos. A partir dessa categoria são debatidas questões como, por exemplo: estratificação e desigualdade social: castas, estamentos, classes sociais, pobreza e exclusão, equidade social, ações afirmativas, mobilidade social, desigualdade de gênero, social e étnica, jovens e indicadores sociais, situação da mulher e dos afro-brasileiros, condição de nascença, desgraça, destino. Como ocorre com os outros temas abordados, há diferença no que os programas apresentam para cada campus, contudo, o leque de subitens é menor para esta categoria, e então, por exemplo, estratificação, pobreza e exclusão social são questões comuns entre os assuntos elencados.

O quarto tema é “Gênero”, assunto tratado com mais frequência no segundo ano. Interessante observar que dos nove campi em que encontramos menção ao debate sobre gênero, apenas dois definem o tema como uma unidade a ser estudada. Em um dos programas a disciplina debate questões de sexo e gênero, movimentos feministas, mulher e trabalho e mulher e política. No outro, o item se chama “Gênero, Política e Identidade” e apresenta os seguintes itens: a construção de gênero, identidade sexual e identidade de gênero, gênero no debate político, grupos LGBTs e as concepções contemporâneas de gênero, gênero e multiafetividades. Os demais doze programas (em sete campi) mencionam a discussão sobre gênero como subitens dentro de outras categorias. Assim vamos encontrar: desigualdade e gênero; situação da mulher e afro-brasileiros; as mulheres e o mercado de trabalho; gênero no debate sobre cultura enfatizando a questão da identidade de gênero, sexual e os movimentos de afirmação; gênero e feminismo ao se reportar à questão das instituições no debate sobre indivíduo e sociedade; classe social e gênero; identidades sociais e de gênero no mundo do trabalho; e sexualidades e relações de gênero dentro do debate sobre globalização.

Em número um pouco menor, constante nos programas de sete campi, aparecem três temas: 1) “Clássicos da Sociologia”, estudado nos primeiros anos do ensino médio, abordam o pensamento dos autores Max Weber, Karl Marx e Émile Durkheim; 2) “Movimentos Sociais”, especialmente nos segundos e terceiros anos, discute questões como: teoria e contextualização histórica, ou conceitos e classificações, principais movimentos sociais no Brasil. Em outros campi discutem-se também os movimentos pela redemocratização do país, relações entre Estado, mercado e sociedade civil, movimento operário e movimentos sociais

agrários; 3) “Indivíduo e Sociedade”, tema debatido principalmente nos primeiros anos, apresenta questões diversas entre os programas, nos quais se observa o debate sobre processos de socialização (conceito, diferenças, tipos), instituições sociais (família – transformações familiares, gênero e feminismo, religião, instituições governamentais), comunidade e sociedade, *habitus*, o indivíduo na sociedade (o particular e o social), relações sociais, fato social, classes sociais e ação social, sociabilidade moderna. Quando aparece no segundo ano apresenta questões como a microssociologia (pessoa e identidade; o eu e a representação; pertencimento; individualismo), a macrossociologia (sociedades pré-modernas; grupos sociais; movimentos sociais; estruturas sociais; fenômenos sociais - suicídio e violência) e as instituições sociais, já mencionado.

Em menos da metade dos campi (cinco) observamos o debate sobre “Cidadania” e “Globalização”. O primeiro é um tema tratado até o terceiro ano, já o segundo tema também é debatido no quarto ano do ensino médio. Da mesma forma que os demais, não há unidade entre os programas sobre o que abordar em cada um desses itens. No que se refere à cidadania observamos que são debatidos: historicidade (origens, direitos e deveres, Declaração Universal dos Direitos Humanos), cidadania no Brasil, mobilização e organização social. No que se refere à globalização, são abordadas questões como: socialização planetária, a face homogênea e heterogênea da globalização, a transculturação (culturas híbridas), globalização política e econômica (sociedade do consumo, liberalismo, Estado de bem-estar social e neoliberalismo), a violência e a globalização (papel do Estado, criminalidade, juventude e crime, crimes políticos, segurança pública), os tipos de globalização (econômica política e cultural), relação campo-cidade, relação corpo-saúde-sociedade.

Os temas “Pesquisa Social”, “Relações Sociais e Raciais” e “Meios de Comunicação de Massa - MCM” se fizeram presentes em quatro conteúdos programáticos. Seguindo a estrutura observada até o presente cada campi aborda questões diversas para cada tema. Assim, a temática “Pesquisa social”, vista em programas de primeiro, segundo e quarto anos, versa sobre a pesquisa e procedimentos epistemológicos, concepção de pesquisa social, teorias, técnicas, tipos e métodos de pesquisa, práticas de pesquisa, além disso, análise de texto e elaboração de resenha, mecanismos de pesquisa, etapas de um projeto de pesquisa, análise de dados e relatório de pesquisa. Em relação ao tema “Relações Sociais e Raciais”, o mesmo é tratado nos segundo, terceiro e quarto anos abordando itens como: raça, racismo e etnia, preconceito, racismo, discriminação, xenofobia, políticas públicas de combate às desigualdades raciais, segregação, multiculturalismo e ações afirmativas e o mito da democracia racial no Brasil. O tema “MCM” é apresentado nos programas dos terceiros e quartos anos, onde se discute a história e as teorias dos meios de comunicação de massa,

mídia e cultura, mídia em uma era global, controle da mídia, quarto poder – definição e problematização do papel da mídia sobre a política e a consolidação do poder, alternativas à mídia global, novas tecnologias de comunicação e o papel dos meios de comunicação nas transformações históricas.

Na sequência, mencionados em apenas dois programas da disciplina da Sociologia nos campi estudados estão os temas “Minorias Sociais” e “Conceitos Básicos”, abordados nos primeiros e segundo anos, bem como “Meio Ambiente” – terceiro e quarto anos, e “Cidades” - quarto ano do ensino médio. Sobre o primeiro tema são definidos os seguintes itens para abordagem em sala de aula: minorias e grupos de interesse, definições, diferenciações e exemplos. Igualmente sucintos são os itens propostos para o segundo tema, descrito da seguinte maneira: estrutura da sociedade, socialização, comunicação, contrato social, isolamento social, interação social, processos sociais, agrupamentos sociais e estereótipos. Para a terceira categoria observamos o debate sobre: sociedade e meio ambiente, questões ambientais, sustentabilidade ecológica (consumismo, progresso, sociedade de risco, justiça ambiental e cidadania ecológica). Em termos do tema “Cidades” a discussão elencada é: o desenvolvimento da cidade na modernidade, urbanização na periferia, desigualdades nas cidades, cidades globais, cidades industriais, metrópoles, teorias sobre cidade e urbanismo, sociologia urbana, revolução urbana, teorias do espaço urbano, transformações urbanas, os *shopping centers* e as mudanças do urbano.

Finalmente, a categoria “Outros” compreende oito temas encontrados apenas uma vez na análise dos conteúdos programáticos analisados: “Conhecimento”, “Religião”, “Sociologia e pós-modernidade”, “Mudança social”, tratados nos terceiros anos; e “Questão geracional”, “Produção textual sociológica”, “Sociedade da informação” e “Interpretações do Brasil”, discutidos nos quartos anos.

Frente a estes dados, cabe salientar que a maior diversificação dos programas ocorre no quarto ano de ensino da disciplina. É nesta etapa que o currículo difere mais em termos dos temas abordados, embora seja necessário destacar a falta de coesão entre os temas em todos os anos do ensino médio, reflexo da falta de um programa nacional comum para a disciplina. Contudo, isso não inibe a constatação relativa à ausência de debate interno a fim de construir uma base comum.

Tal fenômeno pode ser compreendido desde o princípio educativo de que nos cursos integrados haja relação entre as disciplinas do ensino médio com a formação profissional; assim todos os campi, bem como os professores da disciplina, teriam (e têm) autonomia para elaborar um conteúdo programático que dialogue com os cursos para os quais é ministrada. Isso pode ser verificado, no âmbito do IFSul, notadamente em dois casos: no campus de

Jaguarão, que oferece o curso de Edificações e em cujo currículo da Sociologia está assinalado o debate sobre as “Cidades”; e no campus Gravataí, no qual o curso de Informática para Internet, por meio da referida disciplina, debate a questão das “Tecnologias da Informação”.

Outro item a destacar é que a maioria dos programas da disciplina de Sociologia dos campi do IFSul segue a orientação dos PCNs (1999), assim como se coaduna aos resultados de pesquisas já desenvolvidas a respeito do currículo e dos conteúdos trabalhados, haja vista que contempla as três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Como visto anteriormente, o entendimento comum é de que a Sociologia no ensino médio deve incluir estudos a respeito dessas três áreas (OLIVEIRA, 2014). A discrepância quanto a este entendimento e orientação ocorre em dois campi (Jaguarão e Venâncio Aires), nos quais em nenhum dos programas das quatro séries do ensino médio estão especificadas questões relativas a conhecimentos sobre Ciência Política.

5. Considerações finais

Nesse estudo, foram examinados dados relativos à organização da disciplina nos cursos técnicos integrados oferecidos pelos campi do IFSul, desde a perspectiva do currículo (carga horária e conteúdo programático). Desse ponto de vista pode-se dizer que, em termos de carga horária, ratificamos o que estudos anteriores já haviam demonstrado a respeito, ou seja, a disciplina dispõe de uma reduzida carga horária, no geral uma hora aula semanal ou, em uma das séries, duas horas aulas semanais, para cursos anuais e, duas horas aulas semestrais para cursos semestrais, totalizando 160 horas de estudo da disciplina ao longo dos cursos. Esta realidade reflete o quanto “o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 1999, p. 16). O currículo é uma das expressões de como as relações de poder atuam no âmbito do espaço escolar, considerando a reduzida carga horária da disciplina e a permanente disputa em torno de sua obrigatoriedade ou não.

Sobre a questão dos conteúdos programáticos, averiguamos que um conjunto de 26 temas são tratados pela disciplina. O único constante em programas de todos os campi, em ao menos uma série, foi “Cultura”, mesmo assim com abordagens diversas de um campus para o outro, como acontece com as demais temáticas. Chama atenção ainda que oito temas foram abordados por apenas um programa da disciplina e, que no geral, a maior discrepância entre os temas encontra-se nos programas relativos ao ano final do ensino médio (quarto). Esse dado demonstra novamente que a ausência de um programa nacional para a disciplina permite

aos professores elencarem quais temas serão trabalhados. Como vimos, tal situação, por um lado, admite realizar conexões mais evidentes com os cursos para os quais a disciplina é ministrada; por outro, não obriga que se cumpram as orientações dos PCNs segundo as quais deveriam ser incluídos nos programas da disciplina conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Ciência Política e Antropologia.

Averiguamos, assim, duas questões principais neste artigo: a reduzida carga horária destinada à disciplina nos currículos escolares, resultado, como já dissemos das disputas de poder sobre o mesmo, e a diversidade de conteúdos expostos nos programas analisados, fruto especialmente da inexistência de um currículo nacional para a Sociologia. Contudo, a despeito dessa conclusão, importante destacar que no IFSul mesmo antes da lei que garantiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, era prática comum destinar espaço à disciplina em ao menos uma das séries dos cursos técnicos oferecidos pelos campi que hoje o compõem. A título de exemplo, citamos o caso do campus Pelotas-Visconde da Graça que desde 1995 incluiu a Sociologia nos currículos, aumentando sua carga horária ao longo dos anos, especialmente, claro, a partir de 2009.

Esse processo parece ter respaldo no entendimento de que, mesmo com baixa carga horária e conteúdos diversos, haja vista a grande quantidade de temas possíveis de serem elencados no âmbito das Ciências Sociais, a inclusão da Sociologia no ensino médio tem papel importante na constituição do pensamento crítico e na formação para o exercício pleno da cidadania. Essas são as duas questões tradicionalmente elencadas como justificativas para sua inserção nos currículos escolares. Contudo, há outro argumento que nos parece ainda mais significativo, visto que os anteriores podem ser resolvidos a partir da base curricular de outras disciplinas da área de humanas. Trata-se do fato de que Sociologia maneja um conhecimento específico cujo objetivo último seria o de proporcionar o estranhamento, a problematização e a desnaturalização da realidade social tal como é vista e compreendida pelos discentes (OLIVEIRA, 2014; PASSAMANI, 2016). Assim, a Sociologia seria o componente curricular capaz de contribuir para uma compreensão específica da realidade social e da experiência humana que leva em conta a construção dessa realidade, que desnaturaliza processos sociais internalizados e que permite outro olhar sobre as relações sociais que está para além do senso comum, ao passo que torna acessível aos estudantes do ensino médio o contato com as teorias desenvolvidas nos campos de domínio das Ciências Sociais (OSÓRIO; SARANDY, 2016).

Desse modo, embora haja lacunas a serem sanadas em termos da inclusão e desenvolvimento da Sociologia no ensino médio, sua integração aos currículos representa uma oportunidade singular na formação dos alunos voltando-se para a compreensão da sociedade, dos processos/fenômenos sociais, da realidade vivenciada pelos mesmos, que

nenhuma outra disciplina poderia dar conta, visto a especificidade dos conceitos, teorias, métodos e análises construídas pelas Ciências Sociais.

Frente a estas considerações emerge a necessidade de compreender o panorama do ensino da disciplina de Sociologia desde a ótica dos docentes, o que poderá resultar em novo escrito, dessa vez contemplando questões como: de que forma compreendem o ensino da disciplina na instituição, qual a participação dos mesmos na construção do currículo, que metodologias têm empregado, entre outras. Consideramos que apreender questões como essas, levando em conta a perspectiva dos professores, traria mais luzes ao debate sobre ensino de Sociologia no ensino médio.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. *Institui a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica*. Brasília, 1969.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 8.663 de 14 de junho de 1993. *Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969*. Brasília, 1993.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº15/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 03/98/CNE. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº04/2006. *Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.415/2017. *Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do*

Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia em ensino médio no Brasil. In: _____. *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004.p.17-28.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thais. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, jan/jun. 2007. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403/2767>. Acesso em 07 nov. 2016.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2. ed.São Paulo: Editora Moderna, 1997.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-legere*, Natal, n. 9, p. 386-400, 2011. Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es02.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implementação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. *Cadernos do NUPPS*, ano 2, vol.1 p. 1-12, set. 2010. Disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/cad1001.pdf>> Acesso em 07 nov. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, set./dez. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n3p1019/29918>>. Acesso em 07 nov. 2016.

ORSATO, Andréia. Limites e desafios do ensino de Sociologia: reflexões a partir de uma experiência docente. In: SCHWARZ, Vera Lúcia dos Santos (org.). *Educação básica: um debate teórico sobre o ensino da Sociologia*. Pelotas: UFPel, 2013.p. 39-63.

OSÓRIO, Andréa; SARANDY, Flávio. Uma palavra sobre o silêncio: conteúdos de gênero para sociologia nos PCN, OCN E BNC. *Inter-Legere – Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, RN, n. 18, jan./jun. 2016 p. 58-75. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10814>. Acesso em: 31 maio 2017.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no ensino médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária. *Contemporânea*, v. 6, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/400>. Acesso em: 31 de maio de 2017.

RIBEIRO, Adélia M. Miglievichet al. Sociologia e Filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (orgs.). *A Sociologia vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. p.49-59.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A sociologia do ensino médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2002. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2002. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7477?mode=full>>. Acesso em 30 mar. 2017.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. Introdução. In: MORAES, Amaury César. *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 nov. 2016.

SILVA, Tadeu Tomaz da. O currículo como prática de significação. In: _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do contexto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.p.7-29.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). In: *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional De História* – Londrina, 2005, p.1-8. Disponível em <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>>. Acesso em 23 mar. de 2017.

Recebido em: 25 de maio de 2017

Aceito em: 04 de junho de 2017



Um estudo etnográfico sobre o percurso escolar do aluno na Escola Normal Estadual Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello em Alagoa Grande - PB

Helena Clarisse Marques Cruz¹

Resumo

A escola é o espaço de encontro de aprendizagens e de troca de conhecimentos. É nela que o indivíduo descobre-se igual aos demais, em se tratando de igualdade de direitos, e diferente, quando considera-se sua cultura, seus conceitos, seu credo, entre outros aspectos que os torna singular em uma sociedade tão plural. Através dos conhecimentos adquiridos, o indivíduo capacita-se para entrar no mercado de trabalho e torna-se apto a buscar um futuro melhor para si mesmo e para os seus familiares. Diante do pressuposto, este trabalho mostra a relação existente entre os objetivos esperados pelos alunos que, após concluírem o Ensino Médio ou concluintes deste, retomam os estudos em busca de uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho e a realidade a qual eles estão expostos, por meio de um estudo etnográfico que buscou delimitar e investigar o objeto. Este artigo aponta como referencial teórico os estudos de Meucci (2000) abordando a importância da Sociologia para o entendimento das questões supracitadas, o conceito de etnografia por Geertz (1926) e de que modo a etnografia contribui para dar sentido às ações humanas.

Palavras-chaves: Escola. Indivíduo. Sociologia. Etnografia.

An ethnographic study about of the student's way in Escola Normal Estadual Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello in Alagoa Grande - PB

Abstract

The school is the meeting place for learning and exchange of knowledge. It is in her that the individual finds himself equal to the others, when it comes to equality of rights, and different, when considering its culture, its concepts, its creed, among other aspects that make them unique in such a plural society. Through the acquired knowledge, the individual is able to enter the labor market and becomes apt to seek a better future for himself and his family.

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: helenamarquescruz@gmail.com

Given the assumption, this work shows the relationship between the objectives expected by the students who, after finishing high school or graduating from the latter, resume their studies in search of an opportunity to enter the labor market and the reality to which they are exposed. By means of an ethnographic study that sought to delimit and investigate the object. This paper points to Meucci's (2000) studies on the importance of Sociology for understanding the above issues, the concept of ethnography by Geertz (1926) and how it contributes to making sense of human actions.

Keywords: School. Individual. Sociology. Ethnography.

Introdução

Um dos papéis mais importantes desempenhados pela escola é o de socializar o conhecimento, bem como o de capacitar a atuação moral do indivíduo dentro da sociedade na qual ele está inserido. É na escola que o aluno começa a encontrar os meios para realizar seus projetos de vida. Dessa forma, a qualidade do ensino, a capacitação dos professores e todo o sistema devem ter objetivos voltados para a realização, se possível, total do indivíduo a partir do conhecimento adquirido, possibilitando-o entrar no mercado de trabalho, cada dia mais seletivo e exigente, a fim de conquistar seus próprios objetivos.

Por este viés, os conceitos de acesso, permanência, percurso e qualidade de ensino e aprendizagem tornaram-se itens de grande importância para que a educação e a escola, por consequência, atingissem os seus propósitos. Destes conceitos, o percurso, nesta pesquisa, é a abordagem principal, uma vez que o percurso pode se dar de maneira fragmentada, baseado na transmissão e rigidez conteudista, na avaliação classificatória excludente, na standardização didático-metodológica, na normalização de ritmos e comportamentos, ou se vincular à “promoção da vida” (VASCONCELLOS, 2006, p. 136), à valorização da diversidade, à singularidade do percurso trilhado por cada um, ao compromisso da educação com a formação integral do ser humano, à interdisciplinaridade e à avaliação formativa.

A pesquisa etnográfica interessa-se pelas questões do percurso escolar dos alunos do 1º ano de uma escola pública do Ensino Médio Modalidade Normal, situada à zona urbana da cidade de Alagoa Grande-PB. O objetivo desse estudo é investigar as ações e relações da experiência escolar com a vivência pessoal dos alunos, a fim de poder compreender a percepção de aquisição de conhecimento durante o período escolar, as dificuldades encontradas pelos alunos que saíram do ensino médio há um tempo e retomaram os estudos com o intuito de obter uma formação de professor do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, assim como os desafios encontrados por aqueles que saem do ensino fundamental e migram para essa área profissional.

Analisa-se a existência de uma possível relação entre o percurso escolar dos alunos com o tempo em que ficaram fora do ambiente escolar e a percepção relativa às dificuldades do conhecimento adquirido antes do ingresso no ensino. Dentro dos preceitos do sistema de educação pública brasileira, o estudo restringiu-se à pesquisa sobre a modalidade de ensino do magistério, na instância estadual.

Realizou-se um levantamento de dados da escola campo relativos ao corpo docente desta, o pessoal de apoio, além da descrição do espaço físico da escola e da sala de aula. Para cumprir as metas propostas, buscou-se investigar, por meio de uso da abordagem etnográfica, focada especificamente no aluno e no seu percurso, através de uma abordagem sobre o trabalho docente na sala de aula, o perfil e a prática do professor de Sociologia, suas potencialidades e objetivos, tendo como enfoque a formação profissional oferecida pela Escola Normal. A partir desse ponto, intentou-se compreender as representações sociais dos alunos como aliados no ensino e a prática docente, através de uma reflexão sobre possibilidades e limites da metodologia de pesquisa.

1 A Sociologia e a escola: uma discussão através do método etnográfico

Em torno da utilização da etnografia na pesquisa educacional, focalizado no ensino da Sociologia na escola, há uma relação, primeiramente, entre teoria e método e no processo de produção do conhecimento sociológico e antropológico na Educação.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. No contexto histórico, a etnografia se torna aparente a partir do trabalho de campo realizado por Malinowski (1984), em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* em 1922, obra em que o autor sistematiza a utilização desse método. Para Malinowski (1984), a etnografia é a ciência em que o relato honesto de todos os dados é talvez ainda mais necessário que em outras ciências. O etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que seguem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo, apresentar a cultura e descrever a constituição social, afirmando como pressuposto o contato prolongado com o “nativo”, por meio de longas permanências em campo e por meio de uma verdadeira imersão na cultura do outro.

Obviamente que seguir os pressupostos abertos por Malinowski no processo de pesquisa com culturas estrangeiras, por assim dizer, é mais simples do que quando se trata da própria cultura do pesquisador, realidade esta com a qual se defrontam os pesquisadores do campo da Educação. Isso porque, via de regra, deparam-se com

uma realidade social e cultural com a qual já estão familiarizados, mais que isso, da qual fazem parte (OLIVEIRA, 2013, p. 169).

Na realidade, o familiar ou exótico está filtrado por determinado ponto de vista do observador, ele é percebido de maneira diferenciada, existe uma necessidade de perceber a objetividade relativa e sempre interpretativa. Ao compreender o que é a etnografia é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica e sociológica como forma de conhecimento. Geertz (1926) afirma que não basta apenas compreender as formas de praticar a etnografia como estabelecer relações, transcrever textos, mapear campos e outras formas de definições, pois essas técnicas e processos não definem o seu empreendimento, o que o define é justamente o tipo de esforço intelectual que ele apresenta, um risco elaborado para uma “descrição densa”, onde apresenta a descrição densa de Ryle, que diz que existem códigos por traz das ações e comportamentos, um sinal de cultura.

Ao enfatizar a natureza da interpretação do trabalho antropológico, o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade e que tem um caráter aproximativo e não definitivo. Antes de Malinowski (1984) descrever propriamente o Kula, uma instituição nativa dotada de uma enorme variedade de aspectos e associados a várias atividades, ele apresenta uma descrição dos métodos utilizados na coleta do material etnográfico, para quem a base para uma pesquisa etnográfica é o trabalho de campo.

Uma teoria de interação ou de comportamento social, uma variedade de guias conceituais em mente, explorar, coletar e analisar dados. Diferente da descrição de Geertz (1926), onde ele fala que a antropologia é interpretativa e exige grande rigor e precisão conceitual, a vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e, assim, incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou.

Compreender a escola implica, necessariamente, reconhecer a diversidade existente nesse espaço, as variadas identidades. Remetendo à experiência do pesquisador, residem na relação intersubjetiva que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado. Baseando-se em Geertz (1926) e sua interpretação onde diz que a etnografia é uma descrição densa e os etnógrafos são aqueles que fazem a descrição, então a questão determinante para qualquer exemplo dado, seja um diário de campo sarcástico ou uma monografia alentada do tipo Malinowski (1984), é se ela separa as diferentes interpretações. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. O etnógrafo observa, registra, analisa e compreende a reconstrução lógica de uma simples realidade.

A partir dessa perspectiva, consideramos algumas posições no âmbito educacional. Tive a oportunidade de pesquisar esse universo da escola, observando o familiar, uma escola na comunidade onde resido e na qual estudei durante quatro anos, mas consciente de que se trata de uma interpretação, podendo ser constantemente testada e revisada. Para isso, estabeleci um processo que Velho (1987) chama de o processo de estranhar o familiar o qual se torna possível a partir do momento em que somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações.

De qualquer forma o *familiar*, com todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (VELHO, 1987, p. 132).

Para atingir os objetivos apresentados realizei uma pesquisa qualitativa na Escola Normal Estadual Oswaldo Trigueiro de Albuquerque Mello, no município de Alagoa Grande – PB, para tanto utilizei técnicas como levantamento de dados secundários, além da utilização de relatos pessoais, recursos tecnológicos como o gravador. Esta pesquisa se define como pesquisa bibliográfica e etnográfica, pois é desenvolvida, principalmente, com base em livros e artigos e também na análise descritiva.

A pluralidade de identidades caracteriza os alunos como representações sociais, sendo isto possível a partir da construção do perfil de cada aluno, daqueles que retomam os estudos, especificamente o Ensino Médio, depois de muito tempo fora da escola e, depois, relacionando a experiência escolar com a vivência pessoal dos alunos.

O processo e seu significado foram os focos principais da abordagem que teve como enfoque principal a ação descritiva. Trata-se de uma investigação empírica que inclui a realização de uma entrevista a partir de um roteiro de perguntas voltadas para a trajetória acadêmica de uma aluna da turma, a mais experiente em idade.

Como método de abordagem inicial foi utilizado o diário de campo das observações em sala de aula, observando o comportamento e o nível dos alunos e do professor em sala de aula acerca do conhecimento sociológico. Após a explanação do objetivo da pesquisa e da importância do trabalho que estava sendo desenvolvido, foi aplicada uma entrevista oral a qual buscava mapear informações que fossem relevantes para o estudo como as histórias de motivação que corroborou para a volta aos estudos, a idade, a escolaridade, os objetivos, entre outros. Quanto às perguntas utilizadas na entrevista no estudo de caso, elas estavam distribuídas em três dimensões: a dimensão histórica (o que pretendia estudar, experiência de vida), a

dimensão escolar (importância da escola, significado da escola para o contexto social) e, por fim, a dimensão social (a dificuldade da volta dos estudos na idade avançada, vista como um ponto de desmotivação).

1.1 A escola campo e os sujeitos pertencentes

A escola campo pertence à rede estadual de ensino e está situada na zona urbana da cidade de Alagoa Grande-PB. É composta de seis salas de aula, sendo que uma delas é utilizada como biblioteca, denunciando aí, uma de suas fraquezas. As demais salas abrangem as turmas do primeiro ao quarto ano do ensino médio – modalidade normal. Atualmente, funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com 8 turmas, totalizando de 197 alunos matriculados.

O quadro da escola é formado por 26 funcionários, 14 deles professores divididos nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Inglês, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Disciplinas pedagógicas, também chamadas de disciplinas de base, uma vez que são parte do currículo de formação do magistério, como Educação Infantil, Fundamental, Jovens e Adultos, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), Projetos, Docência, Presenciais e Memoriais, Psicologia, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Organização da Educação Escolar.

O espaço físico da escola é amplo, mas dispõe de apenas 5 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de secretaria, cozinha, biblioteca, banheiros dentro do prédio, banheiros para funcionários, banheiros de alunos com repartições divididos em 4 para as mulheres e 4 para homens, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 2 banheiros para deficientes, pátio coberto, cisterna de água, acesso à internet, energia elétrica, água e esgoto da rede pública e alimentação escolar para os alunos. A escola também dispõe de equipamentos como computadores para utilização dos alunos, computadores administrativos, aparelho de TV, aparelho de DVD, equipamento de som, impressoras, equipamento de multimídia (*Datashow*).

A sala de aula é uma sala ampla, bem iluminada, com três janelas grandes, capacidade para 50 alunos, ao fundo temos um ventilador de parede, um armário, onde é guardado o material coletivo. Na frente da sala, um quadro-branco, a mesa e a cadeira do professor ficam ao lado do quadro-branco, há carteiras de braço enfileiradas para os alunos.

A turma do 1º ano, alvo dessa pesquisa, é uma turma de 49 alunos, com alunos entre 15 e 54 anos localizada ao sul do prédio da escola. Dentre os sujeitos que a compõe há uma miscigenação de culturas, credos, idade, objetivos, sonhos e expectativas. Entre os mais jovens, há a dúvida entre o que se está fazendo e o que realmente se quer para a vida. Seja por opção ou simplesmente para não estarem “sem fazer nada”, veem no magistério uma “saída” para o marasmo que se instalou depois de terminado o Ensino Médio regular. Para os mais experientes, a perspectiva é outra: uma oportunidade de recomeçar, ou ainda, de começar a viver de forma mais digna, construindo com as próprias mãos o futuro que se escolheu. Não raro, ao longo do curso, aparecem aqueles que se identificam com a profissão e colocam nela todos os anseios e desejos de realização profissional. Contudo, no primeiro ano de curso, como é a turma do alvo do nosso estudo, o sentimento costuma ser de indecisão e medo.

1.2 A prática docente de ensino

Nos dias de pesquisa, as observações, à pedido da direção da escola, foram realizadas na classe do 1º ano, turma constituída por maioria de alunos “adultos”. Os dados obtidos constituíram-se, em sua maior parte, de relatórios de observação, os “diários de campo”. O pedido era para observar a aula de Sociologia. A professora regente tem muitos anos de experiência, mas já leciona aulas de Sociologia há muito tempo, no entanto, sua formação é na área de Filosofia. Além das aulas de sociologia, a professora também ministrou aulas, simultaneamente, para outras turmas, das disciplinas de Artes, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação.

A professora, no primeiro momento, conseguia, aos poucos, manter o controle da turma. Educadamente, ela pedia a atenção para desenvolver a chamada, a atividade. Durante as apresentações dos grupos, em muitos momentos, esperava o silêncio para prosseguir com a aula. Suas aulas prosseguiram de forma a desenvolver uma dinâmica específica. Realizava atividades em grupos, mas não dava tempo de expor o conteúdo, pois deixava apenas para o final da aula.

Essa dinâmica de sala de aula levava em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, uma maneira de apropriação dos conhecimentos, por um lado considera a situação dos alunos, seu imaginário e linguagem. Essa forma de trabalho em sala de aula concretiza a função socializadora da escola e da disciplina. Por outro lado, um problema detectado no estudo foi a não apresentação dos conteúdos de Sociologia, trabalhava com hipóteses nas dinâmicas, com utopias e imaginação. Não foi trabalhada a Sociologia com a

realidade numa perspectiva formuladora e questionadora, que são temas de importância sociológica.

Parece que o desconhecimento ou uma visão equivocada do ensino de sociologia tem sido responsável pela fragilidade das aulas. A ausência de incentivo para conduzir o aluno pensar a importância da Sociologia, o trabalho e esforço dessa forma de conhecimento, permite que esses alunos se posicionem de modo a julgarem a disciplina como pouco proveitosa ou menos importante. As conclusões de estudo apontaram uma inter-relação dos elementos que caracterizam a prática docente, não foi possível estudar as questões da disciplina de modo isolado, pois parecia associado ao modo de lidar com o conteúdo e o conhecimento do professor sobre a disciplina, a falta de interesse dos alunos por aprender Sociologia associada ao compromisso do professor em ensinar.

A pesquisa mostra as formas de ensinar, uma relação referente à disciplina e entusiasmo dos alunos pela aprendizagem, bem como a desmotivação dos alunos quanto à disciplina, ao ensino e à aprendizagem em sala de aula e a falta de disposição dos alunos para aprender.

Essa prática docente é importante para o foco da pesquisa que é compreender o cotidiano dos alunos e seu percurso, observando como a prática docente e as dificuldades e problemas no processo de formação de professores estão interligados. Os avanços do trabalho etnográfico em educação tem se evoluído no sentido de que esse trabalho não é uma reprodução e sim uma interpretação.

1.3 Etnografando o percurso escolar do aluno

Em março de 2016, retornei à Escola Normal onde estudei durante 4 anos no município onde resido, Alagoa Grande-PB, com o objetivo de realizar um estudo etnográfico para o cumprimento de avaliação da disciplina. A história começa quando a professora da disciplina de Complemento de Prática I da Universidade Federal de Campina Grande solicita à turma que realize uma pesquisa etnográfica em uma determinada escola próxima de fácil acesso a cada um de nós.

A minha primeira reação foi de alegria, por poder retornar àquela escola, não mais como aluna, mas sim como pesquisadora do curso de Ciências Sociais, contando com o aspecto positivo de ter vivenciado tantas coisas importantes para a minha formação profissional ali.

As atitudes de alunos me proporcionaram conhecer essa unidade de ensino. Uma das atitudes que me chamou atenção, diante de quantitativo de alunos “adultos”, que se tinha nas mais variadas turmas, era o hábito de os alunos ficarem no pátio da escola aguardando os professores.

No período em que eu estive na escola pude perceber a complexidade que é lidar com os diferentes percursos da vida escolar. A falta de motivação da turma observada, a curiosidade sobre a pesquisa, um pouco que dificultou a observação. Algumas facilidades encontradas para a realização desse estudo são as de que ela permite rapidez na apropriação dos dados coletados, não exige exaustiva preparação dos pesquisadores, possibilita captar opiniões e atitudes dos indivíduos, o que facilitou em muito a pesquisa. Oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

O foco da pesquisa é relacionar as características dos alunos que saíram do ensino médio com a formação educacional. Observei que os alunos mais velhos da turma tinham uma visão diferenciada dos mais novos, exerciam características de liderança na sala de aula. Nas muitas vezes em que fui à escola, esses alunos demonstraram um maior interesse pelas aulas prestadas. Eram os que estavam mais atentos às perguntas e às atividades que os professores realizavam, eram também os mais participativos. Costumavam sentar nas últimas cadeiras da sala para ter uma visão mais ampla dos alunos, motivavam e orientavam os demais alunos da turma, frisando sempre sobre a oportunidade que a escola oferecia para o ensino profissionalizante. Todas as aulas eram uma forma de motivação, adoravam dialogar nas aulas com os professores, faziam debates e sempre davam opiniões nas aulas.

Weber possui um conceito amplo de educação o que engloba a educação religiosa, familiar, carismática, filosófica, política e especializada. Ele reconheceu que a escola poderia transformar conhecimento em poder. A sociedade é fruto das ações racionais dos indivíduos, isso faz com que o indivíduo seja um ser autônomo, livre pra escolher. O papel do educador e da escola é ajudar o aluno na sua capacidade de reflexão como ser humano, possibilitando assim, a criação de mecanismos de mudança dentro da sociedade. Essa relação aos alunos que querem ter oportunidades de estudo através do ensino pedagógico.

Exemplo de um estudo de caso

O caso da ousadia de voltar a estudar

No início da pesquisa, quando me apresentei não houve resistência para falar, foi um dos principais pontos positivos na pesquisa. Assim que iniciei a minha fala, explicando-lhe o objetivo de que seria gravado o áudio da nossa conversa para que eu tivesse um melhor contato visual com ela e, conseqüentemente, para facilitar a transcrição das respostas.

O que marca fundamentalmente a história do percurso de vida estudantil da aluna com mais idade da turma do 1º ano da escola é o processo de construção de trajetória acadêmica marcada por interrupções.

Uma das primeiras perguntas que se pode fazer é a seguinte: De onde vem a motivação dessa escolha? Para respondê-la, vamos fazer uma entrevista começando pela história de escolha:

Indagada sobre os motivos que a levou se decidir por voltar à escola, ela assim se expressou:

“...estou hoje com 54 anos, eu tive oportunidade, mais eu nunca gostei muito de estudar, ai passando da idade fui para a escola. Era tipo o EJA, fiz um aceleração estava atrasada nos estudos parei no 7º ano, quando voltei para a escola, já tinha meus 4 filhos, fiz um aceleração terminei o 8º e 9º ano numa escola pública. Parei outra vez os estudos ai atrasei e depois através do aceleração terminei o ensino médio, faz 8 anos.”

Essa escolha/necessidade de parar de estudar em várias fases da vida e as pausas prolongadas dificultaram a busca por um emprego:

“...eu nunca trabalhei não tive nenhuma formação, o meu primeiro emprego foi na área de educação, eu acho que é destino que estava me dando essa oportunidade...”

Hoje, a aluna faz o curso de magistério nessa escola incentivada pela família, conseguiu encontrar uma oportunidade de trabalho, mas segundo a mesma, sente dificuldade pelo tempo que passou fora da escola:

“...na verdade sinto muita dificuldade na escrita, mas gosto muito de falar, mais estou indo, conseguindo levar, meu interesse está na formação como professor, essa minha intenção de vir para a escola normal.”

Perguntei se a existência dessa dificuldade a impulsiona a continuar buscando o conhecimento ou a desmotiva nos estudos:

“...eu vejo as aulas da forma muito boa, mas sinto dificuldades em português, física e matemática. Os professores trabalham mais participação em aula e apresentação, sempre me dou bem, gosto de me expressar. Incentivo o restante da turma a estudar sou como uma mãe.”

Esses passos iniciais parecem ser os primeiros passos para uma profissionalização maior. O magistério ainda está em funcionamento e pode ser um aliado à educação. Qual a diferença desta para as outras escolas, pergunto a aluna:

“...eu percebo que outras escolas de ensino médio querem ter mais o controle dos alunos. Aqui a relação é diferente todos os alunos na maioria são adultos, tenho amizade com todos da turma, mais percebo que tem uns na sala que não quer nada e dou conselho pra estudar. A professora de português pensou até que eu era observadora realizando uma pesquisa assim como você.”

No âmbito do magistério, a prática pedagógica entendida como atividade humana, ao concretizar-se no cotidiano da escola, pode se constituir sob diferentes facetas, numa relação intrínseca com os saberes que a orientam. O conhecimento refere-se à atitude de optar por uma concepção de adultos como sujeitos de conhecimento em tempos e percursos sociais, culturais e econômicos que revelam limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. A ideia de um direito que se faz na oferta de uma segunda oportunidade de escolarização ou ainda aos que não tiveram acesso a nenhuma formação.

O conhecimento aponta para a necessidade do domínio de conhecimentos sobre a história social, conhecimentos da sociologia, da antropologia, das relações entre a cultura e comunicação, como fonte de inspiração para um novo jeito de fazer educação. Além disso, faz-se necessário a opção por uma metodologia de reflexão sobre a própria prática, articulada com o conhecimento construído através de estudos sistemáticos, contribuição de autores como Max Weber.

No caso específico dessa pesquisa, uma observação que significou muito através do registro escrito, o fazer pedagógico na escola e o saber escolar, objeto de ensino do trabalho docente, permitiu uma reflexão da prática pedagógica no que se refere aos saberes da experiência docente, construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Esse processo realizado nos diversos contextos das práticas de ensinar, como planejamento de ensino pode provocar transformações na prática pedagógica do professor que sistematiza e reflete sobre os próprios saberes.

A realização desse trabalho permitiu-me aquilo que eu esperava dele: um mergulho em um universo comentado, mas pouco percebido e estudado, sobre os diferentes percursos em sala de aula, discutidos de forma ampla, mas que, somente quem o vivencia, sabe a dificuldade de voltar aos estudos depois uma série de interrupções ao longo da vida.

A pesquisa demonstrou também o quanto a desmotivação é latente em alguns alunos, além disso, atitude da aluna participante do estudo de caso, reflete a necessidade de inserção em um mundo tão simples e tão complexo ao mesmo tempo para ela. A desvalorização pela

disciplina e a falta de conhecimento do professor sobre a verdadeira intenção sociológica do pensamento crítico representam outros aspectos que evidenciaram-se ao longo da pesquisa.

O que se pode observar é que existem diferentes percursos escolares capazes de beneficiar o andamento das aulas. Através da participação dos alunos foi possível refletir sobre as diferentes trajetórias e como a prática pedagógica pode colaborar com essas particularidades. Apesar das poucas opções de emprego, o curso do magistério ainda é procurado em cidades interiores, representando uma opção de mudança ou construção de um futuro melhor, diante da escuridão que a falta de instrução e de qualificação para o mercado de trabalho promovem em muitos alunos (adolescentes e adultos) da cidade em que está localizada a escola campo e naqueles que vêm de outras cidades e realizam o curso nessa instituição.

Considerações Finais

Foi a partir dessas primeiras experiências na escola para a pesquisa, que tive acesso à participação da prática etnográfica e a sua relação intrínseca com a disciplina antropológica. Este estudo permitiu levantar alguns pontos conclusivos sobre a instituição escolar, a prática docente e os diferentes percursos dos alunos que nela atuam.

Atualmente, a pesquisa tem sido apontada como elemento fundamental no projeto de formação de professores, apresentando-se como eixo integrador da teoria e prática, requerendo conhecimentos fundamentados para que possa tornar-se uma ferramenta útil para a compreensão e transformação da práxis educativa. Enquanto modalidade qualitativa de pesquisa, a etnografia tem sido apontada como opção metodológica relevante para a transformação da escola. Destacando seu significado para um projeto de formação de licenciando em Ciências Sociais, aponta os limites e desafios dessa abordagem para o conhecimento do contexto escolar.

Em direção, pois, da etapa conclusiva deste estudo, afirmamos que desenvolver um olhar etnográfico sobre dada realidade educacional, requer do pesquisador uma atitude ética e também de real identificação com a comunidade sob investigação. Foi assim que procuramos nos portar. Desse modo, a partir desses relatos que reportam algumas situações do campo, observamos o familiar como um desafio de interpretação e a primeira impressão como pesquisadora.

No movimento das reformas que vêm ocorrendo nos cursos de formação de professores, a prática de pesquisa tem sido um elemento relevante que tem contribuído para a construção da autonomia e do desenvolvimento profissional docente.

Referências

GEERTZ, Clifford. [1926]. *A Interpretação das Culturas*. Capítulo I - Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. 1º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. (Introdução). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

OLIVEIRA, Amurabi. *Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação*. [S.l.: s.n], 2013. p. 163-183, 2013.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. Capítulo IV: Sociedade, educação e desencantamento. 2º edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. p. 213.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Capítulo 9: Observando o Familiar. 2º edição, Rio de Janeiro: ZAHAR, 1987.

WEBER, Max. O conceito de casta. In: IANNI, Octávio (Org.). *Teorias da estratificação social: leituras de sociologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1972. p. 136-163.

Recebido em: 25 de abril de 2017

Aceito em: 25 de junho de 2017



Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul

Célia Elizabete Caregnato¹
Juliano Möller Rodrigues²
Leandro Raizer³

Resumo

A consolidação da Sociologia desde o seu retorno como disciplina obrigatória no Ensino Médio (Lei 11.684/2008), apresenta um quadro de desafios e impasses quanto à formação dos profissionais que atuam na área. O presente estudo aborda a situação do Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul, analisando quem são os profissionais envolvidos com a disciplina, quais são as suas formações e as suas condições de trabalho. Com o compromisso de refletir e contribuir para qualificar a presença da disciplina no currículo escolar, apresentamos resultados parciais da pesquisa intitulada "Formação dos professores e Ensino da disciplina de Sociologia no Rio Grande do Sul". Os resultados baseiam-se na análise de dados do Censo Escolar produzidos pelo INEP sobre o ano de 2016 e de formulários respondidos por professores que ministravam a disciplina na Educação Básica em 2016, tanto na rede pública quanto privada. Entre os resultados, destacam-se a carga horária insuficiente como uma das maiores dificuldades, assim como a falta de legitimidade da Sociologia frente às outras disciplinas. Tais resultados apontam para a necessidade do debate sobre as condições do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, visando a implementação das políticas públicas de formação de professores e de incentivo a qualificação e atuação no magistério.

Palavras-chave: Sociologia. Formação de Professores. Educação básica.

Teaching Sociology in Basic Education: profile and formation of teachers in Rio Grande do Sul

Abstract

The consolidation of Sociology since its return as a compulsory discipline in secondary education (Law 11684/2008) presents a framework of challenges and impasses regarding the training of professionals working in the area. The present study addresses the situation of

¹Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pesquisadora do Laviecs/CNPq. E-mail: celia.caregnato@gmail.com

²Licenciado em Ciências Sociais, bolsista PIBIC-CNPq/UFRGS. E-mail: jubaomr@gmail.com

³Doutor em Sociologia. Professor da UFRGS. Vice-coordenador do Laviecs/CNPq. E-mail: leandraizer@gmail.com

Sociology in Rio Grande do Sul, analyzing who are the professionals involved with the discipline, what are their formations and their working conditions. In order to reflect and qualify the presence of the discipline in the school curriculum, we present part of the results of the project: "Teacher Training and Teaching of Sociology in Rio Grande do Sul". The results are based on the analysis of data from the 2016 School Census and forms answered by teachers who teach the discipline in basic education in 2016, both in the public and private schools. Among the results, the following stand out: insufficient workload as one of the greatest difficulties, as well as the lack of legitimacy of sociology in relation to other disciplines. These results point to the need for a debate on the conditions of Sociology Teaching in High School, aiming at the implementation of public policies in the training of teachers and encouraging qualification and acting in the teaching profession.

Key-words: Sociology. Teacher education. Basic education.

Introdução

Diante da sua história intermitente na Educação Básica, a Sociologia vem retomando gradativamente seu espaço nos currículos escolares, desde os anos 1980, no período de redemocratização brasileira, consolidando-se com o Parecer CNE/CEB nº 38/06 e com a Lei nº 11.684/08, que reintroduz a disciplina em todas as séries do Ensino Médio. Pesquisando o tema do ensino de Sociologia na educação básica nos deparamos com um campo de uma extensa e crescente produção bibliográfica (CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; HANDFAS, 2011). Como afirma SCHWEIG (2015, p.16), estamos diante de uma “tomada” do ensino de Sociologia como objeto de produção de conhecimento nas Ciências Sociais, como também em um processo de "disciplinarização da Sociologia". As pesquisas são voltadas à elaboração de materiais didáticos, conteúdos e metodologias de ensino, formação dos professores (habilitação/licenciatura em Ciências Sociais), avaliação, currículo, parâmetros e orientações adequadas ao Ensino Médio.

Entre algumas questões mais urgentes que envolvem o retorno da Sociologia às escolas, um aspecto central diz respeito ao perfil dos professores que ministram a disciplina. Se o debate até aqui se preocupou com questões como “o quê ensinar” e “como ensinar”, agora dá atenção aos sujeitos do ensino, em especial, aos professores, sua formação e as condições nas quais exerce sua atividade. Este estudo procurou trabalhar com elementos como: quem são os professores em termos de sua área de formação, quais os seus contextos de atuação e quais as dificuldades que envolvem o ensino da Sociologia. Perguntamos quem é o professor de Sociologia, como atua, em que condições.

A situação do ensino de Sociologia na Educação Básica e dos professores são questões pertinentes no intuito de reconhecer os desafios e potencialidades da disciplina no contexto da

obrigatoriedade (2008/2017). A Sociologia, como disciplina escolar, ainda luta por consolidar-se e isso requer que se pense as condições de oferta, tendo em vista o perfil do profissional atuante. Desde o seu retorno ao ensino médio regular, a Sociologia apresenta a situação mais crítica de adequação de formação docente frente ao quadro nacional, em que apenas 25,8% dos professores possuem formação em Ciências Sociais/Sociologia (INEP, 2016). Identificamos, portanto, um quadro de professores sem formação específica atuando nas turmas de ensino médio.

Conforme recomendam Miguel Arroyo (1987) e Maurice Tardif (2002), por meio de diferentes abordagens teóricas, consideraremos a relação entre aspectos teóricos e práticos na análise dos dados. Partimos de um olhar sociológico que considera a historicidade e os contextos dos acontecimentos como recomenda Nobert Elias (1994; 1999; 2000). Tratamos de presenças e ausências na prática do ensino de Sociologia com base nos dados coletados sobre o perfil. Além disso, valorizamos o ponto de vista dos próprios professores sobre as condições nas quais exercem a profissão.

Destacamos que a discussão sobre o perfil dos professores de Sociologia e suas condições de trabalho se situa em contexto amplo formado por políticas educacionais e por configurações sociais que explicitam redes de relações complexas e interdependentes (ELIAS, 1994; 1999; 2000). Assim, a Educação Básica brasileira e o Ensino Médio inserem-se em uma configuração que interliga condições societárias, Estado e as relações sociais cotidianas no âmbito da educação escolar. As políticas educacionais postas em ação, passam pelo financiamento da União, do Estado e dos Municípios, os quais possuem diferentes níveis de poder decisório. As formas de gestão da educação, os planos de carreira e os salários dos docentes constituem-se como elementos fundamentais na análise da condição de ser professor. Outra dimensão da realidade que intervém na Educação Básica são as relações entre as estruturas sócio educacionais, a configuração das instituições escolares e as relações entre os seus diversos atores, com características culturais variadas (nacionais, regionais e locais) e seus hábitos estruturados.

Neste artigo buscamos identificar quem são os profissionais que atuam no ensino escolar de Sociologia, respondendo às seguintes questões: qual é a formação acadêmica dos professores? Qual é a situação quanto à realização de formação continuada pelos profissionais? Quais são as maiores dificuldades para o ensino da Sociologia no Ensino Médio?

Procuramos elementos comparativos entre grupos de professores e estão produzimos também as seguintes questões: quem são os professores de Sociologia atuantes na educação básica do Rio Grande do Sul? A formação e o perfil do professor (Bacharel/Licenciado)

influenciam no modo de perceber as dificuldades no Ensino de Sociologia? Na distinção entre os professores com e sem formação específica, Bacharelado/Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia a diferença quanto à percepção das dificuldades enfrentam no ensino de Sociologia? Como eles veem o interesse e a resistência dos alunos aos temas sociológicos? Como avaliam a condição da disciplina no currículo escolar, seu reconhecimento na relação com outras atividades e disciplinas escolares e sua carga horária?

A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, contextualizamos o ensino de Sociologia na Educação Básica para apresentarmos os dados e discuti-los.

Procedimentos Metodológicos

No intuito de responder aos questionamentos da investigação, buscamos e analisamos dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo Escolar de 2016. Além disso, utilizamos instrumento próprio a partir de questionários respondidos por professores. O questionário abordou tanto temas socioeconômicas, como a jornada de trabalho, a renda, o número de escolas nas quais trabalham, alunos e turmas por docente e formação. Ainda, buscamos elementos sobre as principais dificuldades apontadas pelos professores de Sociologia no ensino médio.

Os questionários foram produzidos no formato de formulário *online* na plataforma do Google, e enviados por e-mail a aproximadamente 200 professores de diversas regiões e escolas, tanto públicas como privadas do Rio Grande do Sul. A definição dos professores se deu através do Laboratório Virtual Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS) em que o banco de dados foi disponibilizado e também a partir do acionamento da própria rede de docentes que se ampliou a partir do compartilhamento virtual. O período do envio dos questionários e da coleta dos dados foi, entre abril e maio de 2016. Obtivemos retorno de 60 desses questionários. As informações recebidas foram organizadas em uma tabela do Excel, o que possibilitou criar um banco de dados para posterior análise com a utilização do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

O quadro abaixo sintetiza uma visão de contexto preliminar para o desenvolvimento da pesquisa. Ele foi elaborado com base em elementos da bibliografia e dos bancos de dados com os quais trabalhamos e permitem que sejam visualizados aspectos que serão discutidos adiante.

Quadro 1 - Processo de contextualização do problema.

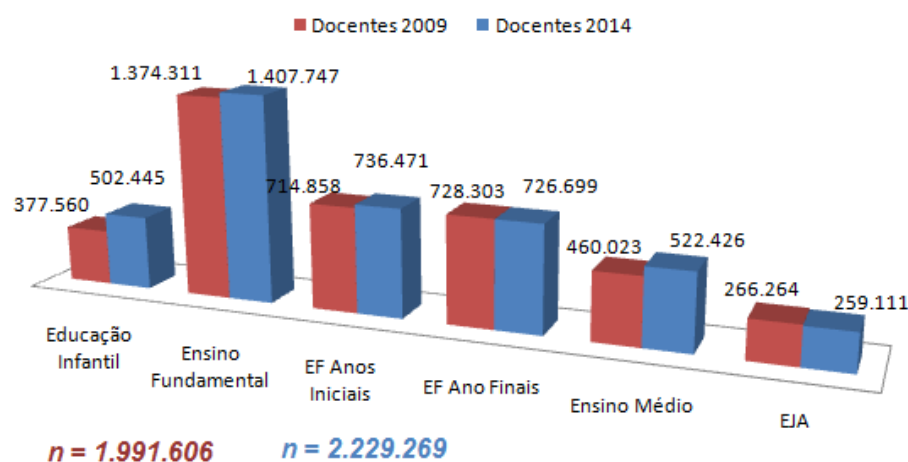
Problema a ser analisado	Elementos observados
<p>Quem são os professores que ministram/lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio?</p> <p>Quais os desdobramentos de professores sem formação específica em Ciência Sociais/Sociologia atuando no Ensino Médio?</p>	<p>Apenas 25,8% dos docentes que lecionam Sociologia no Ensino Médio possuem formação específica. (INEP, 2016)</p> <p>Há 213.965 turmas de Ensino Médio que não são atendidas por professores com formação específica. (INEP, 2013)</p>
<p>Contexto</p> <p>1) Recente retorno da disciplina à grade curricular do Ensino Médio.</p>	<p>Processo de legitimação; Consolidação e processo de disciplinarização do conhecimento sociológico.</p>
<p>2) Desvalorização da carreira profissional docente.</p>	<p>Professores em condições de disputa procuram postos de trabalho mais competitivos e mais valorizados.</p>
<p>3) Condições de trabalho.</p>	<p>Escolas com estruturas precárias.</p>
<p>4) Carga horária.</p>	<p>20h/40h - Muitas vezes para fechar as horas os professores acabam buscando outra(s) disciplina(s).</p>
<p>5) Remuneração.</p>	<p>O RS é um dos estados que não paga o piso salarial nacional.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP de 2013 e 2016 e do Questionário de Pesquisa.

A Realidade da Educação Básica

No Brasil, temos aproximadamente 2,2 milhões de professores atuantes na educação básica. O Ensino Médio representa 23% do total das demais etapas, o que equivale a 519,6 mil dos professores atuantes em todas as redes e modalidades (INEP, 2016). De acordo com os dados do Censo Escolar, disponibilizados pela Plataforma CultivEduca, no período de 2009 a 2014, tivemos um crescimento de 10,6% (237.663) no número total de professores em todas as redes e etapas de ensino. Identificamos um crescimento de 33% no número de professores da educação infantil e um crescimento tímido de 2% no ensino fundamental, 3% nos anos iniciais e uma pequena queda de 0,3% nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve uma redução de 2,6%. O Ensino Médio teve um crescimento de 13,5% no mesmo período (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição dos professores por etapas de ensino – Brasil – 2009-2014.



Fonte: Plataforma CultivEduca – UFRGS. Elaboração própria.

Os dados acima mostram que houve crescimento relativo no número de professores para o Ensino Médio, entretanto o crescimento do número de estudantes para o período foi percentualmente maior. Outro elemento importante a considerar diz respeito ao fato de que o Ensino Fundamental é uma etapa da educação formal que já está consolidada no sentido de haver oferta praticamente universal e também no sentido de que já possui vasta experiência de ensino com variados públicos aos quais atende. Portanto o crescimento do Ensino Médio frente ao Fundamental, se torna coerente. Não só não atingimos o atendimento universal do nível médio, como também temos grandes índices de defasagem entre os jovens de 15 a 17 e os anos escolares.

O ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, 68,1 % das escolas de ensino médio são estaduais e 29, 2% são privadas. São 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, com a atuação de 519, 6 mil professores. Do total de docentes que atuam no ensino médio, 58,2% atuam em uma única escola, o restante manifesta o trabalho docente em mais de uma. Dos docentes de ensino médio, 93,3 % possuem ensino superior completo e 82,9% possuem ensino superior completo em licenciatura (INEP, 2016).

Nos anos finais do ensino fundamental apresenta-se 12,2 milhões de matrículas (INEP, 2016). Neste mesmo censo, as matrículas de ensino médio referem-se a 8,1 milhões, como constatado anteriormente. Tais condições, nos coloca a pensar sobre os fluxos escolares, ou seja, considerando que o ingresso e a permanência no ensino fundamental implicariam no aumento do número de matrículas do ensino médio. O Brasil ainda está longe de alcançar patamares ideais de universalização da educação básica, pois as altas taxas de evasão escolar continuam altas.

Quanto as características censitárias, 80,2% do corpo docente brasileiro é composto por mulheres (INEP, 2016), o que defende a tese de "feminização da docência", fenômeno que ocorre desde a criação das primeiras Escolas Normais no final do século XIX, onde predominantemente mulheres eram recrutadas para o magistério das primeiras letras.

A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 20)

No Rio Grande do Sul, o percentual de mulheres alcança 85% e Porto Alegre 81%. Sendo as mulheres a maioria das docentes nas salas de aula, podemos problematizar questões referentes à inserção da mulher nas diferentes redes de ensino, demonstrando algumas diferenças de gênero quanto às mesmas. Podemos constatar que a rede municipal possui o maior número de mulheres (90%), assim como na rede estadual (83%). Na rede privada, tais constatações se reafirmam, com a presença de 84% de docentes mulheres, invertendo-se apenas na rede federal, possuindo maior número de homens (51,6%) (INEP, 2016).

Quanto à raça/cor dos professores, o percentual expressivo de 30,5% (36.883) dos professores não respondeu à questão, ou seja, não declararam a sua própria cor, o que pode refletir problemas com a própria identidade e a maneira de situar-se. Outro dado que cabe destaque é o baixo índice de professores autodeclarados negros, apenas 3,5% (2.954) (INEP, 2016) atua na Educação Básica. Cabe destacar que:

“83,2% da população do Rio Grande do Sul declara-se branca, enquanto no Brasil somente 47,7% se declara como tal. Ainda, no Rio Grande do Sul, 5,6% se declaram pretos e 10,6% se declaram pardos, enquanto estes percentuais para a população brasileira são de 7,6% e 43,1%, respectivamente.” (CAREGNATO; OIVEN, 2017, P. 176)

A idade média dos professores é de 40 anos, aproximadamente 453.554 mil possuem mais de 50 anos (INEP, 2016), o que é preocupante, visto que muitos estão próximos de se aposentar e as estimativas do Censo Escolar apontam para a falta de professores em diversas disciplinas, inclusive na Sociologia. O tipo de profissional que está atuando na sala de aula ainda está distante do que é previsto, conforme os incisos I, II e III do art. 61 da Lei 9.394 de 1996, na qual postulou-se a formação dos docentes em nível superior em um prazo de 10 anos (2006). A lei que visava assegurar que todos os educadores da Educação Básica obtivessem formação específica em nível superior na área de conhecimento em que atuam. A determinação

legal foi postergada e, posteriormente, tornou-se uma das 20 metas (Meta 15) propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁴.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas e estratégias para a melhoria e valorização dos profissionais da educação. Algumas metas propostas pelo PNE que dizem respeito à formação dos professores e são consideradas estratégicas para a consolidação das demais metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 - valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18 - assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Passados 20 anos da Lei 9.394/96, temos um quadro de 22,5% dos professores sem curso superior atuando na Educação Básica. Desses 77,5% com nível superior completo, 90% possuem Licenciatura. No Ensino Médio, esse percentual é mais elevado, 93,3% têm nível superior completo e 82,9% têm nível superior completo com licenciatura (INEP, 2016). Deste modo, apesar do aumento do número de professores formados ainda persiste um quadro muito aquém do que postula a Lei maior e também da meta do PNE de atingir 100% de professores formados até 2024 na área em que atuam, pois nota-se uma dificuldade em adequar professores licenciados na área de sua formação como é o caso da disciplina de Sociologia, na qual cerca de 74,2% dos professores não possuem formação específica na área em que atuam (INEP, 2016 p. 28).

Os desdobramentos dos que atuam sem nenhuma formação específica ou que atuam em área distinta da sua formação nos instiga a questionar a qualidade do ensino ofertado, nas habilidades, assim como na identidade do docente com a própria disciplina: os chamados

⁴Garantir a política nacional de formação e valorização dos profissionais assegurando que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior, obtido em curso de licenciatura.

"professores quebra-galhos" que, muitas vezes, dada a necessidade de completar a carga horária de 20/40 horas semanais acabam ministrando outra(s) disciplina(s) em mais de uma escola.

No que diz respeito à formação inicial dos professores de todas as redes e etapas de ensino, cabe destacar que o Rio Grande do Sul está acima da média nacional (77,5%), com 81% dos professores com nível superior e Porto Alegre com 76,8% (INEP, 2016). No que se refere à qualificação dos professores com níveis maiores de titulação, os dados demonstram que 55% não possuem nenhuma pós-graduação, sendo muito baixo o percentual de mestres (2,6%) e doutores (0,5%) lecionando na Educação Básica (INEP, 2016). A especialização constitui-se como uma alternativa, digamos, mais acessível para os que buscam a pós-graduação, alcançando um percentual de 41,8% (INEP, 2016). A formação continuada dos professores revela um contexto preocupante: de cada 10 professores 6 não possuem formação continuada, o que equivale a 66,6% do total. Apenas 20,5% dos docentes têm formação continuada específica na área. No Ensino Médio apenas 10,73% (INEP, 2016).

Perfil do Professor de Sociologia do Ensino Médio

Segundo estudo do INEP, estima-se que para atender a atual demanda do Ensino Médio regular, o Brasil necessite de 16,8 mil professores de Sociologia com formação específica (licenciatura plena em Ciências Sociais/Sociologia) com uma jornada de trabalho de 40 horas exclusivas (INEP, 2013 p. 93).

Sobre a demanda de licenciados na área, os dados evidenciam que do total de 72 mil ingressantes, 29,9 mil alunos concluíram o curso superior de Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia no período de 2001 a 2013 (INEP, 2013 p. 99). As instituições públicas de educação superior (estadual e federal) foram responsáveis por 74,3% das formações em Ciências Sociais no período. Interessante refletirmos sobre as condições de permanência dos alunos no curso e o que leva mais da metade desses alunos desistirem. O número de concluintes no período é muito baixo comparado com a demanda.

Os professores que atuam no ensino de Sociologia no Ensino Médio representam, em 2013, um total de 47.961, dos quais apenas 12,7% (6.094) lecionam apenas esta disciplina e 87,3% (41.867) ministram em outras, como história, pedagogia, filosofia, geografia (INEP, 2013 p. 94). Diante das condições mínimas necessárias para o exercício do trabalho docente, como é o caso do piso salarial e carga horária máxima estabelecidos pela Lei nº 11.738/2008, professores licenciados na área com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, atendendo no máximo 16 turmas, $\frac{2}{3}$ em sala de aula - o que totaliza uma jornada de 26,7 horas de

atividades em sala de aula, temos uma realidade na qual apenas 4.556 (9,7%) professores lecionando apenas Sociologia e exclusivamente no Ensino Médio (INEP, 2013 p. 94).

Para melhor ilustrar quem são os professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Brasil, a tabela 1 apresenta uma síntese das áreas de formação. O número total absoluto de professores para o período é maior do que o apresentado oficialmente pelo Censo Escolar de 2013, pois o mesmo inclui os professores de todas as redes e níveis de ensino⁵.

Tabela 1 - Número de professores do Ensino Médio que lecionam Sociologia, segundo a área de formação – Brasil, 2014.

Área de formação	Número	%
História	10.772	18,7
Pedagogia/Ciências da Educação	8.621	14,9
Ciências Sociais	6.527	11,3
Sem Formação Superior	5.751	10
Geografia	5.363	9,3
Filosofia	5.480	9,5
Outro curso de formação superior	3.660	6,3
Letras Língua Portuguesa/Estrangeira	4.406	7,6
História (Bacharelado)	1.947	3,3
Matemática	1019	1,7
Ciências Biológicas	837	1,4
Direito (Bacharelado)	457	0,7
Ciências Naturais/Ciências da Terra	434	0,7
Educação Física	407	0,7
Química	374	0,6
Psicologia (Bacharelado)	273	0,4
Teologia (Bacharelado)	252	0,4
Serviço Social (Bacharelado)	189	0,3
Artes Visuais	247	0,4
Administração (Bacharelado)	132	0,2
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	100	0,1
Física	119	0,2
Ciências Econômicas/Ciências Contábeis	116	0,2
Total	57.483	100

Fonte: Plataforma CultivEduc. Elaboração própria⁶

Podemos constatar que do total de 57.483 professores que ministram a disciplina de Sociologia apenas 11,3% são formados em Ciências Sociais/Sociologia. Desde 2007, os cursos de História (18,7%), Pedagogia (14,9%), continuam sendo as áreas que mais atuam no ensino

⁵Cálculo feito a partir da Plataforma CultivEduc.

⁶ Cálculo realizado pela Plataforma CultivEduc com todas as redes e níveis de ensino.

da Sociologia. Destacando também os 10% de professores "sem formação superior" e os 6,3% de "outros cursos" que compõem uma gama de diversas áreas de formação, incluindo desde profissionais do turismo, engenharia, contabilidade, odontologia até tecnólogos de diversas áreas. Dentre os 100 cursos disponíveis como opção no questionário disponibilizado pelo INEP, praticamente todas as áreas estão contempladas na lista⁷.

No caso do Rio Grande do Sul (Tabela 2), temos um total de 3.227 professores atuantes no ensino de Sociologia, sendo que destes, 31,8 % (1.048) são formados em História, 15% (497) em Pedagogia/Ciências da Educação e 13 % em Ciências Sociais/Sociologia.

Tabela 2 - Número de professores do Ensino Médio que lecionam Sociologia, segundo a área de formação – Rio Grande do Sul, 2014.

Área de formação	N	%
História	1.048	31,80
Pedagogia/Ciências da Educação	497	15
Ciências Sociais/Sociologia	426	13
Filosofia	411	12,5
Geografia	304	9
Sem Formação Superior	165	5
Letras/Língua Portuguesa/Língua Estrangeira	137	4
Outro curso de formação superior	60	2
Ciências Biológicas	38	1
Educação Física	34	1
Matemática	32	1
Direito	23	0,7
Psicologia (Bacharelado)	18	0,5
Ciências Naturais	18	0,5
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	11	0
Teologia (Bacharelado)	9	0
Bacharelado Interdisciplinar em Artes (Bacharelado)/Artes Visuais	17	0
Ciência política (Bacharelado)	7	0
Química	6	0
Administração (Bacharelado)	4	0
Publicidade e Propaganda (Bacharelado)	3	0
Geografia (Bacharelado)	3	0
Física	4	0
Ciências Econômicas/Ciências Contábeis	5	0
Jornalismo/Comunicação Social	2	0
Engenharia	3	0
Ciência da Computação (Bacharelado)	2	0
Total	3.287	100

Fonte: Plataforma CultivEduc. Elaboração própria⁸

⁷ Para a apresentação deste trabalho a tabela apresenta o cursos que compõem 90% dos professores.

⁸ Cálculo realizado pela Plataforma CultivEduc com todas as redes e níveis de ensino.

O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, se tomado pelo índice de formação de professores na área específica, enfrentou e ainda enfrenta grandes desafios para a sua consolidação (RAIZER, 2017). Vemos que a proporção de professores com formação específica fica entre 10 e 15% tanto no estado do Rio Grande do Sul, como no Brasil. O fato mostra que a disciplina vem sendo trabalhada por outros profissionais e a prática escolar tem nos mostrado que os professores abordam temas sociológicos a partir de suas perspectivas de formação, ou seja, as perspectivas históricas, filosóficas, etc. Nessas condições vemos que a ideia de consolidação da disciplina escolar está bastante distante.

Com a finalidade de aprofundar a discussão e responder em que medida a formação dos professores determina a sua relação e identidade com o ensino de Sociologia nas redes pública e privada do Rio Grande do Sul, apresentamos dados e os resultados encontrados com base na coleta de informações feita por meio do questionário enviado aos professores.

Análise dos Dados da Pesquisa

Buscando aprofundar estudos anteriores (MOCELIN, 2014; RAIZER, 2015), o estudo teve por base pesquisa realizada com um grupo composto por 44 mulheres e 16 homens, totalizando 60 casos. A distribuição dos professores por rede encontrou 53 casos na rede estadual, 3 na rede municipal, 3 na rede privada ou particular e 1 na rede federal. Sobre a renda bruta, 23% dos professores recebem até 2 salários mínimos, 46% recebem até 3 salários mínimos e 25% acima de 3 salários. Os outros 6% dos docentes não especificaram as suas rendas.

Diante da opção de múltipla escolha: “Quais seriam as maiores dificuldades para o ensino da Sociologia na Educação Básica”, do total de 134 respostas somadas, 74% dos professores marcaram a opção "número limitado de períodos". De fato, um período semanal reservado para a disciplina de Sociologia constitui um tempo limitado, uma vez que, na prática, não se constitui em período cheio. O professor, chegando na sala de aula, precisa fazer a chamada, obter a concentração dos estudantes e desenvolver vários tipos de atividades para tornar a discussão sociológica objeto de interesse dos estudantes. O conjunto dos professores sente-se pressionado pelo curto tempo que possui para dar conta de aspectos práticos e da atenção aos temas e conteúdos sociológicos propriamente ditos.

Podemos destacar que apenas 1 entre 21 professores com formação específica em Ciências Sociais apontou o “desinteresse dos alunos” como sendo uma das principais dificuldades para o ensino da Sociologia (Tabela 3). Comparando com os professores sem

formação na área, observamos que 14 entre 39, apontam as dificuldades encontradas no ensino de Sociologia associadas ao desinteresse e resistência dos alunos em sala de aula.

Tabela 3 - Dificuldades do ensino de Sociologia pela graduação dos docentes.

	Graduação		Total
	Outras graduações	Ciências Sociais	
Desinteresse dos alunos pela disciplina	10	1	11
%	27,8%	5,0%	
Número limitado de períodos	25	16	41
%	69,4%	80,0%	
Falta de integração com outras disciplinas	6	4	10
%	14,7%	20,0%	
Falta de formação específica	18	5	23
%	50,0%	25,0%	
Falta de legitimidade da disciplina	12	7	19
%	33,3%	35,0%	
Ausência de material didático	10	5	15
%	27,8%	25,0%	
Resistência dos alunos ao tema da disciplina	6	0	6
%	12,1%	,0%	
Outros	7	3	10
%	19,4%	10,0%	
Total	39	21	60

Fonte: Elaboração própria

No entanto, ao analisarmos os mesmos profissionais pela instituição na qual concluíram a sua graduação, observamos que aqueles que concluíram sua formação em instituições privadas tendem a apontar as dificuldades no ensino de Sociologia aos alunos em uma proporção de 3 para 1 em relação aos profissionais com formação na rede pública, tanto no que tange o “desinteresse” quanto à “resistência dos alunos”. O número limitado de períodos, a falta de integração com outras disciplinas, a falta de formação específica e o material didático

também foram aspectos bastante citados, em uma proporção menor de 2 para 1. Há, portanto diferenças entre as formações público e privada.

Os dados que temos não permitem concluir sobre razões para o fato de que os docentes formados em instituições públicas não destaquem com tanta ênfase como os outros o tema do desinteresse dos estudantes de Ensino Médio. Entretanto, adiante formulamos uma hipótese a respeito.

Entre os professores com tempo de magistério de 0 a 7 anos, o número limitado de períodos destaca-se alcançando 19 de 23 respostas. Este fator também tem importância para os demais grupos, principalmente entre os que atuam a mais de 20 anos. Para os professores que têm um tempo médio de docência, de 8 a 20 anos, a resistência e desinteresse dos alunos parece ter um peso maior do que para os demais grupos já que 11 de 27 professores apontaram o desinteresse ou resistência dos alunos como dificuldades, números bem mais expressivos do que os demais grupos.

Podemos observar que separando os professores por faixa etária, os com mais de 50 anos não encontram dificuldades relacionadas aos alunos. Também podemos notar que os professores com idade até 35 anos se preocupam mais com o número limitado de períodos, enquanto os professores de 35 a 50 anos, em sua maioria, apontam a carga horária da disciplina. Uma parcela significativa encontra nos alunos as dificuldades no ensino de Sociologia, demonstrando certa relação com os professores que atuam de 8 a 20 anos no magistério.

Os professores que recebem acima de 3 salários mínimos apontam menos problemas relacionados aos alunos e, por sua vez, percebem a falta de formação específica como a principal dificuldade da disciplina. Em uma possível leitura, poderíamos deduzir que estes profissionais trabalham em instituições que remuneram melhor, oferecendo melhores condições de trabalho e uma qualificação com formação continuada, como mestrado, especialização, etc.

O número limitado de períodos, embora seja quase que consenso em todos os grupos analisados, merece um destaque nos professores que recebem até 2 salários mínimos. É possível que a necessidade de trabalhar mais e aumentar os ganhos pesou neste quesito, bem como a falta de formação específica, já que com uma melhor formação é possível na rede pública, evoluir no plano de carreira e passar a receber um salário maior.

Os professores de 35 a 50 anos são os que mais percebem os alunos como uma das dificuldades para o ensino da disciplina. Os professores mais jovens se preocupam mais com a própria disciplina (legitimidade e número de períodos). Os professores com mais tempo de experiência e de atuação no magistério se preocupam, na sua maioria com o número limitado de períodos, talvez por vivenciarem este problema, ou talvez pelo fato de em outros momentos,

antes de 2007, no período em que a Sociologia ficou afastada das escolas, lecionarem outras disciplinas com mais tempo na grade curricular.

Podemos ponderar que quanto menor o salário, mais os professores se preocupam com a carga horária. Já quanto maior o salário, menos percebem os alunos como desinteressados ou resistentes à disciplina. Possivelmente, os professores que ganham mais tenham posição mais elevada no plano de carreira ou trabalhem em escolas com mais condições de infraestrutura, isso poderia justificar o por quê dos alunos não representarem uma dificuldade na mesma proporção que a demonstrada pelos outros professores.

Considerações Finais

A pesquisa, mesmo que exploratória, nos permitiu visualizar um panorama das condições do ensino de Sociologia e o tamanho dos desafios em consolidar as condições profissionais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁹. A complexidade das estruturas educacionais, as relações do modelo federativo brasileiro com os estados e municípios e o alinhamento dos planos de educação, tornam as lacunas de regulamentação das normas impraticáveis no curto prazo, a exemplo das metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014-2024.

A disciplina pensada em um processo de consolidação, ainda incipiente. Depois de praticamente 10 anos do seu retorno como disciplina obrigatória, podemos situá-la em uma configuração de interdependência entre os diversos agentes educacionais e suas estruturas, nas quais algumas variáveis condicionam e complexificam a relação do professor com o ensino de Sociologia: condições profissionais nas esferas pública e privada (concurso/contrato temporário), perspectivas de atuação, desprestígio da carreira docente e as relações intra-escolares entre os alunos e outros professores, coordenação pedagógica, direção da escola e secretarias de educação.

Nesse contexto de obrigatoriedade da disciplina, os dados referentes à formação do professor demonstram que o ensino de Sociologia na Educação Básica continua com um baixo índice de profissionais formados na área. Além de estar muito distante de garantir 100% dos professores com formação específica, como prevê a Meta 15 do PNE, este percentual está muito abaixo da média nacional, no qual 54,9% de professores do Ensino Médio possuem licenciatura na área em que atuam.

⁹Resolução CNE/CEB n. 2/2012

Os resultados evidenciam que os professores têm pouca participação nos cursos de pós-graduação e formação continuada. Em relação à formação continuada em cursos específicos para o Ensino Médio, a taxa de professores está muito baixa: 19,2%. No caso de professores com mestrado e doutorado, as taxas são ínfimas, 2,2% e 0,4% respectivamente. Na especialização, pouco mais de um terço dos professores possuem esse certificado, tornando a meta 16, que visa formar em nível de pós-graduação metade dos professores da Educação Básica impraticável no curto prazo.

No que diz respeito aos professores que lecionam a disciplina sem formação na área, encontramos um quadro similar ao período de pré-obrigatoriedade da disciplina em 2007, com muito profissionais das áreas de História e Pedagogia atuantes. Essa consideração tem relação direta com a carga horária, pois historicamente as disciplinas das Ciências Humanas possuem pouco espaço na grade curricular e, para cumprir as 20 ou 40 horas semanais, os professores têm a necessidade de ministrar outras disciplinas, diferentes daquela que sua formação de graduação os habilita. Com o professor de Sociologia não é diferente: do total de 47.961 docentes, 87,3% (41.867) lecionam outra(s) disciplina(s) além da Sociologia (INEP, 2013).

Outro resultado provável é que o baixo salário leva o professor a aumentar sua jornada de trabalho, buscando alternativas e novas fontes de renda, dentro ou fora da escola, isto é, intensificando a jornada de trabalho e dando aulas em outras modalidades - e muitas vezes em mais de uma escola. O perfil do professor de Sociologia que atua em outras etapas de ensino representa 61,9% (INEP, 2013).

Diante do problema da pesquisa, podemos pensar que a formação e o perfil deste professor influenciam diretamente na consolidação da mesma. Trabalhamos com a hipótese de que professores formados em outras áreas encontram mais dificuldades em lidar com os conteúdos e temas específicos e isso tem implicações no interesse dos alunos pelas aulas. Estes professores tendem a interpretar a existência de grande desinteresse por parte dos estudantes.

Outra hipótese que se apresenta para futuras investigações diz respeito à legitimidade da disciplina. A baixa carga horária no currículo não é o único motivo que evidencia limites. A percepção dos professores aponta para outras questões que envolvem desde o tipo de instituição formadora até as condições salariais dos docentes. A motivação de cada perfil de professor no engajamento e na legitimação da disciplina influencia diretamente a posição alcançada por ela no ambiente escolar e nas políticas públicas, por isso, o envolvimento com a Sociologia, desde a formação acadêmica torna-se central para sua efetivação.

A capacitação para os desafios da docência significa estar atento a inúmeras estratégias, metodologias de ensino e recursos disponíveis para fazer das práticas educativas algo mais

criativo e próximo dos alunos. Dessa forma, torna-se necessário um corpo docente com formação inicial e continuada na área para adquirir as ferramentas que auxiliem o processo de aprendizagem e ensino, ou seja, professores aptos para lidar com os conhecimentos específicos e para fornecer elementos sociológicos frente aos desafios da contemporaneidade.

As questões tratadas buscaram conhecer um pouco mais sobre o ensino de Sociologia no panorama da Educação Básica, visando reconhecer os desafios que temos pela frente e motivar para transformações. É preciso ressaltar que não compete apenas ao professor garantir a qualidade do ensino, já que a questão da formação dos professores e de suas trajetórias, ocorre em determinado contexto histórico e social que vai muito além das disposições e hábitos estruturados que se apresentam nos indivíduos. Os problemas educacionais são muito amplos, envolvendo condições infra estruturais do sistema da Educação Básica, desde o plano de carreira, infraestrutura das escolas, as possibilidades e perspectivas de atuação no magistério, entre outros. Uma vez que a carreira de professor seja valorizada e que os profissionais possam atuar em suas áreas de formação, espera-se que as escolhas individuais dos docentes, suas motivações e disposições apresentem implicações positivas para a educação. O maior reconhecimento de interesses dos estudantes pela Sociologia, a maior intimidade com seus objetos e temas de estudos, além de uma maior satisfação com as atividades profissionais, nesse caso, serão consequência.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. [et al]. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 75-92.

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

BRASIL. *CNE/CEB nº 38/06 de 7 de julho de 2006*. Trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. CNE, MEC, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 11.684/08 2 de junho de 2008*. Estabelece a inclusão das disciplinas de Sociologia em de Filosofia no Ensino Médio. Brasília: MEC, 2008.

CAREGNATO, Célia E.; CORDEIRO, Vitoria. Campo científico e a disciplina de Sociologia na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan/mar 2014.

CAREGNATO, Célia E.; OLIVEN, Arabela. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Editora Edições 70. 1999

_____; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia da relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

INEP. *Censo da Educação Básica: 2011* - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf Acesso em: 3 maio de 2012.

_____. *Censo da Educação Básica: 2012* - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf Acesso em: 6 de julho de 2017

_____. *Censo da educação superior: 2014* – Notas estatísticas. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf Acesso em: 6 de julho de 2017

_____. *Censo da educação superior 2013*: resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em: 6 de julho de 2017

_____. *Censo escolar da Educação Básica* - Notas estatísticas. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 6 de julho de 2017

MENDES, Marcos. *O Governo Federal gasta pouco em educação?* Instituto Braudel, 2015. Disponível em <http://www.brasil-economia-governo.org.br/2015/04/20/o-governo-federal-gasta-pouco-com-educacao/> Acesso em: 6 de julho de 2017

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

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didáticopedagógicas dos participantes do IV ENESEB. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 316-329, 2015.

_____; 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* (UEM), v. 16, p. 15-26, 2017.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. 2015. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131759/000980986.pdf?sequence=1>> Acesso em: 6 de julho de 2017

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015*. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A824D99C0D1014D9BEEEEBB0C18> Acesso em: 6 de julho de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de Formação Continuada de Professores. Marie Jane Soares Carvalho; Breno Neves; Rafaela Melo. *CultivEduca - valorizar o educador faz toda a diferença*. BR nº 512014001340-5, 07 nov. 2014. Disponível em <http://cultiveduca.ufrgs.br/43.50-2016.html> Acesso em 6 de julho de 2017

Recebido em: 07 de maio de 2017
Aceito em: 06 de junho de 2017



Ensino de Sociologia em Sobral/CE: entre os desafios, o reconhecimento curricular e as práticas de ensino

Fabício de Sousa Sampaio¹

Resumo

O ensino de Sociologia, além de ser afetado por reconhecidos problemas educacionais brasileiros como um todo, possui determinadas peculiaridades, desafios e obstáculos que comprometem historicamente seus ideários de desnaturalização e estranhamento dos processos sociais os quais são necessários à compreensão e/ou (re) construção do mundo social existente. O objetivo central deste artigo é refletir sobre a Sociologia no ensino médio sobralense tomando como eixos de problematização o tipo de reconhecimento atribuído pelo(a)s docentes, estudantes e gestor(a)s educacionais em relação a esta disciplina, bem como as metodologias/técnicas/práticas pedagógicas engendradas e os desafios enfrentados por escolas estaduais da cidade de Sobral/CE. As considerações parciais desta investigação são efeitos de questionários abertos e entrevistas “online” com professore(a)s de Sociologia em exercício. Dentre os resultados iniciais, podemos inferir que a Sociologia continua desvalorizada socialmente enquanto campo disciplinar por seu caráter desestabilizador das “verdades” que atuam para normatizar os seres sociais.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino. Sobral. Práticas de ensino.

Teaching Sociology in Sobral/CE: between challenges, curricular recognition and teaching practices.

Abstract

Sociology teaching, in addition to being affected by recognized Brazilian educational problems as a whole, has certain peculiarities, challenges and obstacles that historically compromise its ideologies of denaturalization and estrangement from the social processes necessary for the understanding and / or (re) construction of the social world existing. The main objective of this article is to reflect on Sociology in Sobral middle school taking as axes of problematization the

¹ Doutor em Ciências Sociais – UFRN/CCHLA/PGCS. Técnico pedagógico da SEDUC/CE – Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – vinculado à Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem/CODEA/Diversidade. E-mail: farcosousa@yahoo.com.br.

type of recognition attributed by the teachers, students and educational managers in relation to this discipline, as well as the methodologies / techniques / pedagogical practices engendered and the challenges faced by state schools in the city of Sobral / CE. The partial considerations of this investigation are the effects of open questionnaires and online interviews with teachers of Sociology in practice. Among the initial results, we can infer that Sociology remains socially devalued as a disciplinary field because of its destabilizing character of the "truths" that act to normalize social beings.

Keywords: Sociology. Teaching. Sobral. Teaching practices.

Introdução

A Sociologia pode ser considerada um canal disciplinar legítimo para que as discussões das Ciências Sociais possam adentrar na formação básica do(a)s estudantes. Entretanto, a sua presença frágil e contestada no currículo escolar contribui para deslegitimá-la no cotidiano educacional brasileiro.

A intermitência curricular deste componente não pode ser analisada fora das interconexões com os problemas estruturais da educação básica, os projetos político-formativos da sociedade capitalista e com as particularidades ou os desafios que a Sociologia enfrenta há algum tempo para se consolidar enquanto disciplina escolar. Assim, os problemas macrossociais da educação brasileira – tais como as precárias instalações físicas das escolas públicas, a desvalorização social docente e as péssimas condições de trabalho do magistério – se entrecruzam com os problemas microssociais da disciplina, como: a falta de profissionais formados na área em efetivo exercício; a dificuldade docente na transposição didática; e o desprestígio ou a irrelevância da Sociologia na formação básica do alunado.

Se o currículo escolar é um território contestado (SILVA, 2004) atravessado por processos diferenciais de distribuição dos saberes/conhecimentos/disciplinas, é crucial alavancar questionamentos sobre as razões e os interesses políticos que se entrecruzam na inferiorização, desprestígio ou na histórica investida para exclusão da disciplina Sociologia no currículo da educação básica. Além disso, é imperioso problematizarmos: o status de reconhecimento deste componente nas escolas brasileiras; os desafios que particularizam o ensino da Sociologia na educação básica; e as peculiaridades das práticas deste ensino que vem se efetivando na atualidade. Diante das problematizações anteriores, este artigo objetivou contestar o reconhecimento curricular da Sociologia, as práticas pedagógicas engendradas na

atualidade e os desafios de efetivação desta disciplina nas escolas estaduais sobralenses. Para tanto, no período de cinco meses, dez professore(a)s de oito escolas estaduais diferentes participaram de questionários e entrevistas abertas “online” via *whatsapp*². O escopo destas interações foi construir diálogos acerca do ensino de Sociologia na cidade de Sobral/CE: as dificuldades, os desafios e a importância educacional conferida a esta disciplina; assim como a metodologia, as técnicas de ensino, a formação acadêmica, as políticas escolares e outros aspectos relacionados ao ensino deste componente curricular.

O(a)s colaboradore(a)s desta pesquisa integravam a minha rede de contatos no Facebook e a grande maioria já tinham sido meus/minhas colegas de trabalho na rede estadual sobralense. Inicialmente, o(a)s docentes respondiam os questionários que eram analisados para identificar temáticas ou questões que seriam retomadas nos encontros de entrevista “online”. Para manter o anonimato, o(a)s professore(a)s foram identificado(a)s por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

Na primeira seção, o artigo problematiza as práticas sociais de reconhecimento social deste ensino na cidade de Sobral/CE em relação às ofensivas neoliberais recentes contra a precarização do ensino de Sociologia. Os desafios e as particularidades pedagógicas do(a)s docentes sobralenses constituem, respectivamente, os objetivos do segundo e do terceiro momento da pesquisa realizada.

1- Sociologia na escola média: a busca por reconhecimento

Historicamente, na educação básica, a presença curricular das disciplinas Sociologia e Filosofia é marcada por luta, descontinuidade, recusa, exclusão e invisibilidade. A Sociologia enquanto saber sistematizado ocorre inicialmente no ensino secundário e depois se afirma no ensino superior (MEUCCI, 2013). Entretanto, a hierarquização entre estes dois níveis de ensino é intensificada pela condição precária da educação básica e a desvalorização do professor básico, levando a reflexão sociológica ao seu insulamento no nível acadêmico (RIBEIRO; ALVES; SAUL; PEREIRA, 2009, p.50). Esta hierarquia também conduz ao preconceito em relação à Sociologia como ‘disciplina’ escolar acarretando o seu posicionamento subalterno em relação à Sociologia enquanto ‘ciência’ (MORAES, 2007). Em outros termos, a Sociologia na escola é deslegitimada enquanto reflexão científica e os seus/suas professore(a)s talvez

² Aplicativo de envio instantâneo de mensagens de textos, áudios, vídeos e arquivos.

considerado(a)s mero(a)s reprodutore(a)s das teorias sociológicas constituídas nas universidades. A crescente proletarização, desvalorização e culpabilização do(a) professor(a) da educação básica nos tempos do neoliberalismo, legitima e aprofunda essa hierarquização.

A falta de um diálogo efetivo entre a universidade e a escola – presumido como necessário para a consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar em termos de reconhecimento e construção metodológica – também corrobora para essa hierarquia e produz o binarismo entre docência universitária-pesquisa x docência básica-ensino reprodutivo. Em contrapartida, a conexão entre a universidade e a escola contribui para a melhoria do ensino, porque a universidade, como lócus privilegiado do saber científico e da produção de metodologias, pode suprir a carência de recursos para o(a)s profissionais que atuam no ensino da Sociologia na educação básica (SOUZA, MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015, p.74).

Um dos elementos que ratifica esta ausência de diálogo é o distanciamento entre cientistas sociais e a educação básica (MORAES, 2007) ou a negligência destes pesquisadore(a)s em relação ao ensino da Sociologia como objeto de estudo (SOUZA, MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015).

Amurabi Oliveira (2015) enfatiza o recente incremento na produção do(a)s cientistas sociais em relação à temática educacional. Esta ampliação se deve às políticas educacionais voltadas para formação de professore(a)s tais como o PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – e a outros fenômenos como, por exemplo, a expansão das licenciaturas e pós-graduações em Ciências Sociais. O autor considera que esse interesse produtivo – acompanhado pela diversificação de temáticas e o desinteresse por outras – precisa ser atravessado pelo “pensar sociologicamente o ensino de Sociologia” mantendo uma reflexão sobre a prática pedagógica do(a)s professore(a)s da educação básica (OLIVEIRA, 2015, p.9).

A desconfiança e o preconceito direcionado à Sociologia na escola necessita de uma reflexão crítica em relação ao tipo de reconhecimento que essa disciplina possui no interior das práticas curriculares, principalmente após a sua reintrodução em 2008 por intermédio da lei 11.684. Vale ressaltar que a inclusão/exclusão das disciplinas curriculares são operações de poder: são efeitos de políticas sociais e educacionais pautadas em projetos formativos de identidade, subjetividade e de sociedade específicos. Não apenas o prestígio, a legitimidade, a desvalorização e a subalternização como também a presença/exclusão de qualquer disciplina no currículo está inter-relacionado com essas políticas e projetos. A Sociologia não está isenta desta realidade, pois sua institucionalização, como de qualquer disciplina escolar, vincula-se à

capacidade de determinados atores sociais de influenciar as reformas e os decretos educacionais que discutem propostas de introdução das disciplinas no currículo oficial (CIGALES, 2014, p.52).

A trajetória instável da Sociologia no currículo básico atualiza as pesquisas sobre a institucionalização desta disciplina que se vinculam à busca de legitimidade deste componente na educação escolar (OLIVEIRA, 2015). Se por um momento, poderíamos ressaltar, em contextos históricos recentes, que o maior desafio da Sociologia fosse o reconhecimento perante o(a)s estudantes e o(a)s demais professore(a)s do ensino básico sobre a importância da disciplina (SOUZA, MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015, p.76), a discussão atual sobre a reforma do ensino médio brasileiro e o conseqüente risco de exclusão curricular, ratifica a intermitência curricular como o maior desafio que o ensino de Sociologia no Brasil ainda não conseguiu minimizar. Além disso, a ausência de modelos pedagógicos, a falta de professores e material didático, a carência de um aparelho estatal que viabilizasse sua implantação e a falta de legitimidade caracterizam a trajetória da Sociologia no Brasil ou o seu processo de institucionalização (CIGALES; ARRUDA, 2013).

Amurabi Oliveira (2011) sintetiza em três grupos os inúmeros desafios que esse processo está imbricado. O primeiro se refere ao “desafio da identidade”: a intermitência curricular e a tradição bacharelesca de produção do conhecimento científico dificulta a identificação dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professore(a)s (OLIVEIRA, 2011, p. 35). A legitimidade é o segundo desafio. Para o autor, a pertinência da Sociologia na escola também se relaciona à sua legitimidade enquanto ciência na sociedade como um todo. E o terceiro grupo – “desafio epistemológico” – se vincula principalmente à questão da tradução didática: como transformar os dizeres sociológicos em “algo palatável pelos alunos do ensino médio” (Ibid., p. 36).

De maneira geral, a política curricular neoliberal e antidemocrática desconfia da Sociologia como também das Ciências Humanas. Talvez porque estas ciências produzem o risco de fomentar o pensamento crítico e reflexivo do alunado. A Sociologia, em especial, permite explicar o mundo de forma diferente através do confronto entre a realidade social, as teorias e as categorias sociológicas (OLIVEIRA, 2011, p. 33). Esta disciplina facilita a desnaturalização dos fenômenos sociais e a desconstrução das explicações e opiniões (MEUCCI, 2013) que asseguram os processos de dominação social engendrados por determinados atores sociais.

Se esta política neoliberal, preocupada com a educação bancária e acrítica, cujo sucesso da instrução é medido pelos testes de larga escala – que objetivam disciplinar e justificar, através de seus resultados, as mudanças, os sucessos e os fracassos de determinadas configurações do ensino em todos os níveis –, torna-se crucial problematizar qual a importância das disciplinas de Sociologia e de Filosofia no currículo escolar neoliberal. Qual o sentido de manter disciplinas que produzam um conhecimento crítico da realidade social dentro de políticas sociais e educacionais reprodutivistas do *status quo*? É neste íterim que, se ainda a Sociologia não foi excluída novamente do currículo escolar, este artigo problematiza como os atores sociais vinculados à educação escolar cearense a reconhecem? Determinadas constatações da realidade escolar cearense permitem elucidar o questionamento realizado anteriormente: a ínfima carga horária, a despreocupação com a realização de concursos públicos para profissionais formados na área³, a constante desestruturação das formações docentes e a lotação de professore(a)s não graduados em Sociologia/Ciências Sociais no ensino médio. Estas assertivas sobre o ensino de Sociologia também foram ratificadas pelo(a)s entrevistado(a)s e serão discutidas na próxima seção do artigo.

Sinteticamente, a Sociologia – na percepção do(a)s colaboradore(a)s – possibilita o questionamento da realidade social, a compreensão crítica e um repensar sobre o futuro da sociedade brasileira frente às desigualdades e às injustiças sociais que imperam cotidianamente: “considero uma das disciplinas mais importantes, por oportunizar a todos o direito de se expressar, questionar e exigir melhorias” (Aline)⁴.

A Sociologia traz um leque de discussões, teorias e saberes que, aos poucos, vai despertando o educando para a compreensão da sociedade na qual ele vive. A importância da disciplina no ensino médio, a meu ver, se dá exatamente por esse fator: chegar à universidade não de uma maneira alienada, mas sim de forma clara e atuante, consciente do papel que deve ser desempenhado na sociedade. Tarefa difícil, mas não impossível, mediante a realidade da escola pública (Fabiana).

Acredito que precisamos de indivíduos que não sejam apenas críticos, mas sim protagonistas dentro do seu contexto social, que estes possam se posicionar não de forma ‘mecânica’, mas sim como transformadores, pessoas que sejam capazes de refletir sobre as inúmeras mudanças pelas quais a nossa sociedade está passando (Bianca).

O consenso entre o(a)s colaboradore(a)s desta pesquisa e talvez entre o(a)s investigadore(a)s sociais sobre a temática de que “a Sociologia se apresenta como uma

³ No último concurso para professor efetivo estadual em 2013 foram disponibilizadas 15 vagas para Sociologia e 23 para Filosofia do total de 3.000 vagas.

⁴ O nome fictício do(a)s colaboradore (a)s da pesquisa serão grafados com a inicial maiúscula e as outras letras minúsculas para se diferenciar da grafia exigida dos teóricos pela ABNT.

disciplina que leva o aluno a questionar e compreender melhor a sociedade em que vive e qual o seu lugar nela” (Elane), não dificulta as ofensivas políticas contra esta disciplina no currículo básico.

Na maioria das escolas pesquisadas, a Sociologia foi considerada como “algo secundário” (Danilo) ou “tapa buracos” (Lidiane). O(a)s colaboradore(a)s destacaram que, em suas escolas, embora o(a)s profissionais da educação reconhecessem a importância da Sociologia na função de “instiga[r] os jovens a pensarem, cobrarem e questionarem o motivo de diversas situações tanto no âmbito educacional quanto social” (Aline),

Ainda existem professores que discordam com o velho discurso de que: ‘os alunos mal leem e escrevem, ou sabem interpretar um texto da língua portuguesa, como vão compreender um texto da sociologia?’

Quanto à política educacional, dentro do problemático contexto que o Brasil está atravessando hoje, o atual governo cogita retirar a disciplina da grade formal e obrigatória do ensino médio. Ou seja, o Estado não deve formar cidadãos críticos e participativos (Fabiana).

A conscientização sobre a importância da Sociologia como formadora de sujeitos críticos e pensantes torna-se imperativo na maioria dos relatos. Eles ressaltaram a existência, no magistério sobralense, de professore(a)s ideologizado(a)s com a premissa da instrução proletária – ensinar a ler, escrever e contar – que vincula as Ciências Humanas ao adjetivo de “conteudistas” (Luís) e sem utilidade aos projetos formativos capitalistas da maioria da população brasileira.

Não só a Sociologia, como também as Ciências Humanas, ainda são vistas como as disciplinas “tapas buracos” do currículo escolar. É perigoso dar maiores condições para formar cidadãos questionadores e conhecedores da situação política, social e econômica do país que vivem. São resquícios arraigados dos períodos ditatoriais. A ideia da “ordem e progresso” ainda impera no pensamento da nação brasileira (Lidiane)

As ofensivas contra a Sociologia⁵ estão relacionadas a sua potencialidade formativa e são justificadas, atualmente, por discursos neoconservadores de “inchaço” curricular ou pela grande quantidade de disciplinas que constituem o currículo escolar. Politicamente, a Sociologia objetiva instrumentalizar o(a)s estudantes a se posicionarem diante dos fenômenos sociais de maneira crítica e sistêmica. Ela busca “garantir o desenvolvimento de uma postura intelectual diante da vida social e das práticas sociais em que estão inseridos” (SILVA, 2009, p.73-4). Em resumo, a potência educacional da Sociologia no ensino médio se refere ao

⁵ Até o fechamento desse artigo, o atual governo brasileiro objetivava implantar uma reforma do ensino médio para o ano de 2017 onde retira a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, além de Artes e Educação Física.

desenvolvimento da progressiva autonomia intelectual do(a)s estudantes na compreensão dos problemas sociais que interseccionam os seus cotidianos.

O “inchaço” do currículo escolar defendido pelos discursos neoliberais parece não constituir em um problema educacional, porque as disciplinas atuais obrigatórias são efeitos de lutas e reivindicações sociais pautadas em necessidades socioculturais legítimas. Ao contrário, é a organização disciplinar fragmentária, positivista, cientificista, separatista e hierarquizada que talvez corrobore para a não-aprendizagem e o desinteresse do/as estudantes. Como é possível aprender e se interessar por um processo educativo atravessado por disciplinas fragmentadas e isoladas ministradas de maneira superficial e aligeirada durante o dia letivo?

Esta organização curricular fragmentada é representativa da intenção bancária do currículo básico neoliberal. O(a)s estudantes precisam apreender inúmeros saberes ou informações e ter a habilidade de, a cada hora/aula, se defrontar com um saber diferenciado na sala de aula. O desinteresse do alunado talvez seja um dos efeitos do rápido “entra e sai” de professore(a)s durante o cotidiano escolar. Na maioria das escolas estaduais cearenses, a cada hora/aula, um(a) professor(a) de uma disciplina escolar diferente adentra na mesma turma constituída, em média, por quarenta a cinquenta aluno(a)s de acordo com os relatos.

A centralidade do Enem – como principal teste enciclopédico de ingresso nas universidades públicas e de acesso aos financiamentos do governo federal no ensino superior privado – promoveu um reconhecimento diferenciado às disciplinas de Sociologia e de Filosofia: “ganhou um pouco mais de espaço com advento do Enem” (Danilo). Atualmente, elas se transformaram em disciplinas auxiliares na construção de bons resultados na prova de redação. Alguns/algumas professore(a)s destacaram as questões do Enem como dispositivos de visibilidade da disciplina. Outro(a)s entrevistado(a)s questionaram este teste por não possuir uma determinada alusão às teorias sociológicas e também pelo reconhecimento instrumental que conferiu à Sociologia:

Outro fator determinante seria a disciplina nos vestibulares e Enem. Enem até já aparece. Mas falta melhorar muito. As questões de sociologia no Enem são muito vagas. Não precisa ter conhecimento teórico para responder. Acho que as questões de sociologia do Enem precisam ser melhor elaboradas (Elane).

Este reconhecimento instrumental da Sociologia está vinculado à política escolar cearense adotada nos últimos anos de alçar bons resultados no Enem. Todas as disciplinas de alguma maneira são direcionadas para alcançar estes resultados. Metodologicamente, as questões e as apostilas referentes ao Enem constituem os principais recursos didáticos utilizados por todo(a)s o(s) entrevistado(a)s, principalmente nos meses que antecedem a realização do

exame. Se não há uma afinidade teórica consistente das questões do Enem vinculadas à Sociologia, de acordo com a professora Elane, é a discussão de “temas da atualidade” que produzem uma unidade epistemológica fundamental no ensino de Sociologia em Sobral, com vistas à prova de redação (Fabiana, Danilo, Luís, Bianca). Muito(a)s professore(a)s não questionaram estes exames enciclopédicos tais como os vestibulares e o Enem. Ao contrário, os consideraram exímios instrumentos de medição da aprendizagem atual.

Para a maioria do(a)s colaboradore(a)s, a valorização da Sociologia e o seu gradativo reconhecimento curricular poderia ser efetivado se aumentasse o número de questões nos vestibulares e no Enem, porque, em grande medida, a desvalorização deste componente se deve ao fato de “não ter peso nos vestibulares e Enem” (Elane). A

semivalorização da Sociologia nas escolas sobralenses não é acompanhada por um enfrentamento das dificuldades e/ou desafios de efetivação deste ensino pelas atuais políticas educacionais. Em contrapartida, o(a)s colaboradore(a)s enfatizaram a utilização do discurso meritocrático pelo(a)s gestore(a)s escolares para justificar a negligência do Estado no provimento de melhores condições de trabalho docente.

2 - Desafios no ensino da sociologia em Sobral/CE

A intermitência curricular, o reconhecimento social e político, a formação docente, a transposição didática e a efetivação do ensino de Sociologia com professore(a)s graduado(a)s na área constituem os principais desafios macrossociais desta disciplina escolar no Brasil. Estes desafios podem se entrecruzar com outros referentes aos sistemas de ensino localizados. Em Sobral, por exemplo, o(a)s professore(a)s identificaram como desafios fundamentais: a mínima carga horária; a desvalorização escolar; o material didático inadequado; o desinteresse e a variável receptividade do(a)s estudantes em relação às aulas sociológicas.

A reduzida carga horária – uma aula em cada turma do ensino médio – corrobora para a desvalorização social e escolar da Sociologia como também para a indiferença do alunado e do(a)s profissionais da educação de forma geral. Esta carga horária parece dificultar os processos de ensino-aprendizagem pautados em discussões que possibilitem a participação de todo(a)s o(a)s estudantes de cada sala de aula. Além disso, estes vetores – carga horária e desvalorização – estão inter-relacionados com a frágil presença curricular que também impede,

de certa maneira, a construção de uma tradição didático-pedagógica no ensino de Sociologia escolar. Na percepção do(a)s colaboradore(a)s, a instabilidade curricular:

Também esta questão do “tira não tira” a Sociologia do currículo acaba, de certa forma, banalizando a disciplina, pois mesmo considerando que esta é uma disciplina importante para a sua formação humana, os alunos nos questionam sobre este descaso. Eu vejo isso como um desafio para nós professores da área, em desenvolvermos metodologias criativas e dinâmicas, a fim de trabalharmos os conceitos sociológicos levando em consideração principalmente o contexto destes alunos (Bianca).

A intermitência curricular – talvez o maior desafio do ensino de Sociologia na educação básica – vulnerabiliza o(a)s professore(a)s deste componente escolar, minimiza a demanda por formação e, conseqüentemente, por realização de concursos e seleções públicas (LENNERT, 2011). Um dos maiores efeitos desta instabilidade é a falta de reconhecimento da disciplina e do(a)s professore(a) ou o descaso generalizado, semelhante às considerações da professora Bianca.

Esta carga horária obriga a maioria do(a)s professore(a)s cearenses lotado(a)s em Sociologia – ou em qualquer disciplina que possua apenas uma hora aula em cada turma por semana – a completarem sua jornada de trabalho com outras disciplinas ou em outras escolas⁶. Além disso, esse tempo curricular da Sociologia corrobora para o excessivo número de turmas que o(a) docente efetivo(a) desta disciplina precisa possuir. O excesso de turmas e de aulas foi identificado como uma das maiores queixas do(a) professor(a) brasileiro, pois oblitera o planejamento docente e dificulta as práticas pedagógicas, bem como a efetivação da formação continuada (BODART; SILVA, 2016).

Se o(a) docente leciona em duas ou mais escolas para completar a jornada de trabalho e/ou para complementar os seus rendimentos – haja vista os baixos salários da docência brasileira –, outros fatores podem se entrecruzar nesta situação para minimizar o seu desempenho pedagógico: a “diferença entre a cultura organizacional da escola, a perda de tempo em deslocamento e o maior número de planos de aula diversificados de acordo com realidades diferentes dos educandos” (BODART; SILVA, 2016, p.186). Com relação a disciplina de Sociologia, a redução da jornada de trabalho, torna-se crucial “pela carência de indicações de conteúdos mínimos, material pedagógico e métodos de ensino consolidados” (Ibid., p. 182).

⁶ O(a)s docentes lotado(a)s em Sociologia na jornada de trabalho quarenta horas semanais nem sempre completam as vinte e sete horas aulas – exigidas pela lei do magistério nacional – por causa da reduzida carga horária em cada turma. Geralmente, de acordo com os relatos, ele(a)s são lotado(a)s em outras disciplinas e outras escolas. Além disso, por conta desse tempo pedagógico da Sociologia, em muitas escolas cearenses, ela serve para completar a jornada de trabalho de diferentes professore(a)s.

O tempo pedagógico da Sociologia também pode se complicar no ensino noturno: “o desafio é ministrar a disciplina em apenas uma hora aula. Sem falar que a noite a hora aula tem uma duração menor em relação ao dia” (Carla). Em acréscimo, outros aspectos do ensino noturno devem ser levados em consideração quando se analisa o ensino médio numa perspectiva sistêmica. Determinados fatores como trabalho, cansaço, geração/faixa etária, redes de sociabilidade diferenciadas e perspectivas/intencionalidades com relação à escolarização do(a)s estudantes, não podem ser excluídos da tentativa de compreender os desafios da Sociologia e do ensino médio, de maneira geral, quando as aulas ocorrem a noite.

Moraes (2009) concorda com a dificuldade de operacionalizar o ensino de Sociologia com uma aula por semana durante o ano letivo. Entretanto, na sua interpretação, a discussão da quantidade de horas é subsequente à definição prioritária dos objetivos desta disciplina na educação básica que, na sua percepção, é fomentar a imaginação sociológica. Para este autor, este ensino não pode ter um “caráter enciclopédico ou um curso exaustivo de temas, teorias e conceitos” (Ibid., p.25). Assim, o aumento da carga horária sem o enfoque no modo de pensar sociológico sobre a realidade social poderia acarretar talvez mais desinteresse no(a)s estudantes.

O(a)s aluno(a)s percebem a Sociologia como exclusivamente teórica, conforme o(a)s colaboradore(a)s. Esta assertiva se intersecciona com dois grandes desafios da consolidação desta disciplina na educação básica. O primeiro é a formação docente, bem como a necessária vinculação entre a formação teórica e a pedagógica (HANDFAS, 2009), e a superação entre bacharelado e licenciatura. O segundo desafio se relaciona à atuação de professore(a)s desprovido(a)s dessa vinculação ou não graduado(a)s em Sociologia e/ou Ciências Sociais.

Um dos pontos que identifico na escola é a questão do ensino de Sociologia ser ministrado por docentes não qualificados na área. Quando converso com os alunos percebo que colocam a sociologia como algo muito teórico e distante de sua realidade (Bianca).

Outro desafio apontado pelo(a)s entrevistado(a)s foi a diferenciação entre a Sociologia e a Filosofia. Esta dificuldade é regularmente identificada pelo(a)s estudantes, principalmente pela “falta de profissionais de Sociologia ministrando a disciplina” (Elane). Este desafio se entrecruza com a situação de relativa novidade destas disciplinas para o(a)s estudantes ingressantes no ensino médio. A maioria do alunado apenas tem contato com as leituras, as interpretações e os pressupostos epistemológicos da Sociologia e da Filosofia durante as primeiras aulas na série inicial deste nível de ensino: “há resistência principalmente pelos alunos do 1º ano, pois são oriundos da escola municipal a qual no currículo as ciências humanas

constam apenas como mero apêndice” (Lidiane). Esta novidade contribui para o desinteresse do(a)s estudantes por estas disciplinas: “eles estão chegando muito jovens no ensino médio, e ao se deparar com uma linguagem sociológica quase que completamente desconhecida, sentem dificuldades de compreensão” (Fabiana); “[...] mas nem sempre o educando consegue se sentir motivado pelas aulas já que o mesmo não teve no decorrer do Ensino Fundamental familiaridade com a disciplina” (Lidiane).

A novidade destas disciplinas no ensino médio e a prática pedagógica de determinado(a)s professore(a)s – despreocupado(a)s com a transposição didática dos saberes e conhecimentos sociológicos – foram apontados como os principais fatores que produzem o desinteresse e a variante receptividade da Sociologia no ensino público sobralense.

Em relação à receptividade, a maioria das turmas aceitam e até acham ‘legal’ a disciplina. Depende muito da forma como os conteúdos disciplinares são abordados. Sempre começamos as aulas com um trabalho de conscientização da importância da disciplina, isso faz com que os alunos, ao menos, respeitem a disciplina e o professor (Fabiana).

O(a)s colaboradore(a)s enfatizaram que a todo momento são interpelado(a)s por estudantes, colegas de trabalho, gestore(a)s e pela comunidade escolar sobre a utilidade da Sociologia na formação social e cidadã⁷. Estas interpelações são executadas com frequência pelo(a)s ingressantes no ensino médio e decisivas no interesse e na receptividade desta disciplina. Em contrapartida, para Danilo, Neto e Elane, o desinteresse pela Sociologia é coextensivo a todas as outras disciplinas do currículo escolar. A diferença, muitas vezes, “está nos profissionais que minimizam a importância da mesma, gerando uma desvalorização entre os estudantes” (Elane).

O penúltimo desafio identificado pelo(a)s docentes foi o “inadequado livro didático” (Neto) em relação às demandas contemporâneas e localizadas do(a)s estudantes (Neto, Lidiane, Luís, Elane e Carla). Entretanto, ele(a)s destacaram a importância deste livro na produção do reconhecimento da disciplina: “o livro didático e o peso nas redações do Enem deram ‘utilidade’ à disciplina de Sociologia” (Júlia).

⁷A formação para a cidadania como um dos objetivos do ensino, presente na LDB/96, é problematizada por Meucci (2013). Nos termos desta autora, devemos questionar o significado deste conceito. Como valor e fenômeno social, cidadania precisa ser discutida como uma das lições da Sociologia, pois a “noção de cidadania é tão prescritiva como a noção de civismo dos anos de 1930” (MEUCCI, 2013, p. 89).

A disponibilidade recente do livro didático de Sociologia⁸ representou determinado reconhecimento das políticas educacionais em relação à disciplina. Mas, de acordo com o(a) entrevistado(a)s, este livro ainda não é de qualidade, pois não é “capaz de abarcar tanto o conteúdo quanto fazer uma reflexão sobre a vida do estudante” (Luís) e “os alunos não se sentem motivados a estudar porque não se identificam com o que está sendo trabalhado” (Neto).

O livro didático de Sociologia – como também o de Filosofia no ensino médio cearense – representou uma mudança significativa nas práticas educativas. O livro se transformou numa espécie de manual de ensino para o(a)s professore(a)s formado(a)s, ou não, na respectiva graduação. Para o(a)s colaboradore(a)s, esta situação educacional se vinculava à excessiva carga horária de trabalho, ratificando as conclusões da pesquisa sobre o perfil do professor de Sociologia brasileiro dos autores Bodart e Silva (2016).

Nas escolas estaduais regulares do Ceará, por exemplo, o(a)s professore(a)s de Sociologia e Filosofia que trabalham no regime de quarenta horas semanais, lecionam vinte e sete horas/aulas em vinte e sete turmas diferentes. Ele(a)s possuem apenas treze horas/aulas para pesquisar, estudar e/ou planejar estas vinte e sete horas/aulas. A professora Júlia lançou o seguinte questionamento durante as entrevistas: “como vou planejar vinte e sete aulas na semana em treze horas?” (Júlia). Em outras palavras, o grande número de turmas diferentes dificulta o planejamento docente e leva o(a) profissional a operacionalizar suas práticas quase exclusivamente pelo livro didático (BODART, SILVA, 2016, p.183). Parece que a utilização exclusiva e, muitas vezes acrítica do livro didático nestas disciplinas, significou também uma resposta ou alternativa a esta exorbitante jornada de trabalho docente.

Moraes (2009) sugere uma reflexão sobre os livros didáticos de Sociologia que permite compreender a reclamação generalizada do(a)s colaboradore(a)s sobre a inadequação destes materiais. Para este autor, os livros de Sociologia ainda não “passaram por um processo de crítica especializada, tal como vem acontecendo há mais de uma década com os livros do ensino fundamental” (Ibid., p.20). Além disso, as pesquisas acadêmicas apontam o caráter enciclopédico dos livros didáticos produzidos para atender variados interesses, séries, temas e concepções (Op. Cit.). Em outros termos, buscando atender todas as escolas brasileiras, quando chegam nos contextos escolares localizados, os livros expressam sua inadequação.

⁸ A Sociologia foi contemplada no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – de 2012 com dois livros apenas. Em 2015, esse número sobe para seis editoras. Neste contexto, surgem trabalhos para analisar esses materiais, os critérios de escolha e as formas de utilização em sala de aula (OLIVEIRA, 2015).

Numa análise geral sobre o livro didático de Sociologia produzido no país, Simone Meucci (2013) destaca a fraqueza dos conteúdos e o nominalismo como elementos críticos a serem levados em consideração. Os livros de Sociologia objetivam nomear os fenômenos com auxílio dos conceitos sociológicos e pouco aproveitam os conhecimentos da Ciência Política e da Antropologia. Entretanto, o(a)s colaboradore(a)s pontuaram um avanço neste sentido. De acordo com os relatos, os atuais livros didáticos já trazem discussões e categorias de análise relacionadas a esses dois campos de saber das Ciências Sociais que a autora destacou como elemento deficitário em 2013.

A querela docente com os livros didáticos tem relação intrínseca com a excessiva carga horária e a proletarização das práxis do magistério brasileiro engendrada pelas políticas educacionais neoliberais. A docência brasileira básica é composta por profissionais que não conseguem assumir a postura de pesquisadore(a)s e/ou trabalhadore(a)s intelectuais no exercício de sua profissão, por isso assumem a postura de:

Trabalhadores manuais, de carregadores de manuais, e se submetem aos ditames do livro didático, e sem conhecerem aqueles resultados de pesquisas sobre os livros didáticos, acabam usando acriticamente tais livros, [...] consagrados as vozes e escolhas dos autores de livros didáticos (MORAES, 2009, p.21).

Entrelaçado a utilização acrítica ou não do livro didático e a possibilidade de planejar aulas diferenciadas para as variadas turmas, o desafio da metodologia de ensino e da escolha de conteúdos ou assuntos/temas, para as interações pedagógicas, foi o último desafio apontado pelo(a)s docentes de Sociologia no ensino médio sobralense.

3 - A questão dos métodos, conteúdos e práticas de ensino

A ausência de experiências acumuladas no ensino de Sociologia dificulta o desenvolvimento de métodos e técnicas para solucionar a problemática da mediação didática (MEUCCI, 2013, p.90) ou para enfrentar o desafio epistemológico nos termos de Oliveira (2011).

Para fomentar o interesse e uma boa receptividade do(a)s estudantes pela disciplina, todo(a)s o(a)s colaboradore(a)s identificaram a variação didático-metodológica do ensino de Sociologia como uma preocupação docente cotidiana. Para além da afirmação consensual de que “o livro didático é [seja o] principal instrumento pedagógico” (Danilo), uma variedade de técnicas de ensino e recursos didáticos foi enfatizada para melhorar o ensino deste componente

curricular: “mesclo entre aulas expositivas, uso de filmes e situações do cotidiano para exemplificar o que está sendo estudado. Aula expositiva e debate em sala de aula. Uso de seminários e aulas de campo” (Neto).

Leitura e discussão dos temas abordados; trabalho dirigido (TD); fichamentos; vídeos com assuntos da sociologia; seminários; trabalhos de pesquisa; apostilas do Enem; artigos de revistas; aulas envolvendo a arte, como a música, corte e colagem, a pintura, elaboração de cartazes, maquetes, etc (Fabiana).

Transitava entre o método tradicional e o construtivista. Algumas vezes fazendo com que o aluno se tornasse sujeito ativo na construção do seu conhecimento através da pesquisa, da discussão e reflexão, dentre outras ações que caracterizam o método construtivista. Algumas vezes fazendo uso de aulas expositivas, conteúdo programático, rigor na disciplina e cobrança de conteúdos e provas (Elane).

A variedade técnica-metodológica foi justificada pelos objetivos perseguidos pelo ensino de Sociologia engendrado pelo(a)s entrevistado(a)s. Tais objetivos poderiam ser resumidos da seguinte maneira: o fomento à compreensão do cotidiano do(a)s aluno(a)s; a conscientização e a transformação social. Entretanto, para atingi-los, o “pensar sociologicamente” (TOMAZI, 2008; SILVA, 2010) parece constituir na *condição sine qua non* específica da Sociologia na educação básica.

A particularidade crucial do ensino de Sociologia básica se refere aos enfoques epistemológicos ou aos modelos analíticos relacionados à construção do conhecimento científico sobre os fenômenos sociais. Sem esta particularidade engendradora nas práticas de ensino médio, a formação específica na área torna-se insignificante e os objetivos destacados pelo(a)s docentes entrevistado(a)s podem se reduzir aos resultados das interpretações do(a)s cientistas sociais, bem como na discussão de suas obras e biografias (MORAES, 2009).

Neste ínterim, todas as preocupações da docência em Sociologia podem ser suprimidas à variedade metodológica do ensino e na escolha dos conteúdos – temas e assuntos – deslocada das questões que os cientistas sociais colocaram, bem como as suas “estratégias de construção do conhecimento” (MORAES, 2009, p.24). Em suma, o ensino de Sociologia deve levar em conta que:

Existem lógicas e modos de raciocinar sobre os fenômenos que são intrínsecos ao pensamento sociológico construído a partir de categorias que poderão perpassar o estudo dos conteúdos específicos ou das temáticas selecionadas pelos professores e alunos (SILVA, 2009, p.72).

A variedade de técnicas de ensino deve ser precedida e atravessada pela variedade dos modelos de raciocínio sociológico. Os temas, conceitos e teorias como pressupostos

metodológicos relacionados aos princípios epistemológicos do ensino de Sociologia – o estranhamento e a desnaturalização (MORAES; GUIMARÃES, 2010) – devem ser interseccionados pela variedade das lógicas de pensamento sociológico. Munidos do “pensar sociologicamente” – análise das teias de interdependência humana (BAUMAN, 2010, p.24) – qualquer tema, assunto ou fenômeno social pode ser objeto de estudo, pesquisa e conteúdo curricular no ensino médio e durante a formação docente.

Os desafios elencados anteriormente nesta discussão barram a efetivação destes objetivos do ensino de Sociologia defendidos pelos autores Silva e Moraes (2009). O(a)s colaboradore(a)s ratificaram a existência de práticas pedagógicas consideradas possíveis quando ele(a)s se deparam com a dificuldade de efetivar o “pensar sociologicamente” a partir dos assuntos ou das temáticas ligadas aos problemas sociais da atualidade. Dentre as práticas pedagógicas consideradas possíveis – guiadas por construções ideais em relação ao fazer docente internalizado principalmente durante a formação docente, de acordo com os relatos – foram destacadas: “debater nosso cenário político atual, para que os alunos possam ter uma consciência política mais consistente” (Aline); “buscando[r] uma reflexão/ conscientização do aluno diante da sua realidade” (Luís);

Dar minha contribuição mesmo com todos os desafios existentes. Procurando mostrar como se dá as lutas históricas e suas conquistas. Apresentando os diversos aspectos da vida social e suas influências na vida de todos nós [...]. Destacar os principais temas que a disciplina elenca. Apresentar os teóricos principais e suas contribuições para a disciplina de forma superficial (Danilo).

Alguns/algumas professore(a)s descreveram práticas pedagógicas bem-sucedidas e que, devido a sua raridade, retornam frequentemente ao campo das práticas que constituem o ideal de ensino de Sociologia para ser efetivado na educação básica quando for possível:

Quando trabalhamos com a música, os alunos se interessam mais pela disciplina. E toda prática que leva ao chamado protagonismo juvenil, onde se estimula o “fazer”, na maioria das vezes, obtém-se resultados positivos, como seminários com o uso de slides, peças de teatro envolvendo temas sociológicos, entre outras práticas. Há turmas mais dinâmicas que se motivam naturalmente, mas também existem aquelas que precisamos motivar (Fabiana).

Uma delas foi quando realizamos uma intervenção interdisciplinar juntamente com outras áreas: História, Geografia, Física, Química e Biologia. Fizemos uma aula de campo dentro dos bairros dos alunos da referida escola e depois utilizamos todos os problemas identificados por eles dentro de sala, isso nos possibilitou aliar teoria e a prática, foi sem dúvida um momento que jamais irei esquecer. Já trabalhei também com desenhos feitos pelos próprios alunos, que retrataram a sua realidade (Bianca).

Resumidamente, nos relatos analisados, o ensino ideal de Sociologia está vinculado ao interesse, participação ativa e valorização escolar do(a)s estudantes em relação à disciplina para que os objetivos ideais de formação sejam atingidos, tais como: “[...] desenvolvendo [r] senso crítico e poder de análise da sociedade através do estudo da sociologia” (Elane); “[...] formar pessoas capazes de compreender o mundo com suas igualdades, desigualdades e contradições. Também de se reconhecerem como sujeitos dessa sociedade” (Lidiane). As práticas pedagógicas possíveis em dialética com as práticas idealizadas frequentemente entram em conflito ou são capturadas pelas políticas educacionais e/ou escolares. A título de exemplo, o ensino e os materiais pedagógicos de Sociologia estão sendo direcionados, quase exclusivamente, para o Enem (Elane), principalmente com o objetivo de que os estudantes atinjam um bom desempenho na prova de redação. Desta maneira, o “pensar sociológico” como ideal de formação torna-se secundarizado e pode ser suprimido em detrimento da busca pelos bons resultados no Enem:

As práticas pedagógicas são voltadas não só para que o aluno passe no vestibular, mas ver a Sociologia como um conhecimento que sirva de instrumento para a transformação social. Seguimos também, o modelo que o Estado do Ceará adota, que é a escola aprendente⁹, onde cada disciplina tem um conteúdo preestabelecido (alinhado ao Enem), habilidades e competências para se trabalhar o aprendizado do aluno. Trabalhamos com os conceitos sociológicos, teorias e temas abordados a partir da realidade do aluno e da sociedade de uma maneira geral (Fabiana).

O relato de Fabiana exemplifica a prática pedagógica de alguns docentes cearenses que resistem ao insulamento das aulas sociológicas à prova de redação do Enem. Além de objetivarem a mediação didática entre os conceitos sociológicos e os fenômenos sociais abordados em sala de aula, determinado(a)s colaboradore(a)s tomam como ponto de partida, para suas discussões pedagógicas, os fatos sociais da atualidade e os cotidianos do alunado.

Pautados na realização de práticas idealizadas do ensino de Sociologia, o(a)s entrevistado(a)s sugeriram mudanças estruturais, políticas e sociais tanto no sistema educacional brasileiro quanto nas escolas de maneira particular: “o ideal seria maior carga horária. Também os alunos do ensino fundamental já viessem com noções pelos menos das Ciências Humanas como um todo. Assim, seria possível o aluno ter compreensão mais ampla e aprofundada da sociedade que o cerca” (Lidiane). A professora Fabiana se posicionou contra

⁹ Coleção de orientações didático-metodológicas elaborada em 2008 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Essa coleção objetiva regular e unificar os currículos escolares.

a ideia de que um modelo ideal de ensino deva anteceder e balizar o ensino de Sociologia, pois na sua interpretação, para que os objetivos formativos sejam contemplados:

Na verdade, não existe um modelo ideal, o que deve existir são melhores condições para que o professor possa exercer um trabalho mais dinâmico, e um ambiente apropriado para o ensino da Sociologia, como um laboratório de pesquisas sociológicas na escola, por exemplo e salas de aula com data show. Sem verbas suficientes na escola pública isso se torna um ‘sonho’¹⁰ a conquistar (Fabiana).

Além do maior número de aulas, “material didático mais próximo da realidade e da linguagem dos alunos” (Neto) e de um trabalho conjunto de conscientização sobre a “importância da sociologia na compreensão da realidade que nos cerca” (Fabiana), foi a mudança estrutural do sistema de ensino, o principal imperativo identificado pelo(a)s entrevistado(a)s para a valorização social da disciplina:

[...]A principal ação seria a interligação bairro versus escola. O programa curricular deveria dar essa abertura e infraestrutura para ressignificar o fazer pedagógico da disciplina [...]. É o sistema de ensino que precisa ser ressignificado, tornando-se atraente e prazeroso (Carla).

Considerações Finais

A desobrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia do currículo em curso pela reforma do ensino médio do atual governo não pode ser pensada como uma ação isolada das políticas educacionais recentes. Há outros mecanismos políticos que parecem estar inter-relacionados com esta reforma para edificar um projeto educacional neoliberal e despolitizador, por exemplo, a “Escola Sem Partido”. Estes mecanismos se articulam para combater os emergentes processos de educação crítica, reflexiva e democrática que vem surgindo no país nos últimos anos. Para atingir seus objetivos, eles retomam, de certa maneira, as estruturas educacionais de instrução bancária e acrítica, nos termos de Freire (1987), que inviabilizam a problematização das desigualdades sociais.

Na ditadura militar, estas disciplinas foram retiradas do currículo para doutrinar, sobre a justificativa capitalista de que o sistema de ensino – com a presença destes componentes – não atendia às exigências do mercado. Agora, estas disciplinas poderão ser excluídas – como também o pensamento reflexivo e crítico no âmbito escolar – do processo educacional sob a mesma alegação capitalista de que o currículo atual é descontextualizado, “inchado” e não

¹⁰ Destaque realizado pela colaboradora.

efetiva uma educação “mais útil”. Dito de outra maneira, busca-se evitar uma pretensa consolidação da ambiência democrática que estava sendo construída e se intensificou com as políticas sociais dos últimos anos.

A situação escolar da disciplina Sociologia precisa ser compreendida de maneira interseccional. A sua potência formativa corrobora para sua fragilidade nas configurações curriculares neoliberais. E a sua importância democrática – enquanto componente curricular questionador dos fenômenos sociais via estranhamento e desnaturalização – constitui a principal razão de desconfiança e de repulsa advinda dos neoliberais.

O ensino de Sociologia em Sobral/CE possui desafios macro e microeducacionais que inter-relacionados permitem compreendê-lo. A fragilidade curricular, a mínima carga horária, a existência de profissionais não graduados na área e a desvalorização social da disciplina constituem os desafios macrosociais. Estes, na realidade sobralense, são entrelaçados pela excessiva carga horária de trabalho docente, pela falta de tempo para planejar as aulas, pelas precárias condições físicas e pedagógicas de determinadas escolas, pelo “inadequado livro didático” e pela ausência de formações continuadas significativas. Neste sentido, a manutenção da disciplina no currículo básico – assim como a sua inclusão no ensino fundamental –, o aumento da carga horária e a presença de docentes graduado(a)s na área foram os principais mecanismos apontados pelo(a)s entrevistado(a)s tanto para produzir o reconhecimento social, curricular e escolar quanto o interesse e/ou a receptividade positiva discente em relação à Sociologia na escola.

Se por um lado, a disponibilidade de livros didáticos enciclopédicos – e generalistas – e a utilização da Sociologia como disciplina auxiliar na busca por melhores resultados, principalmente nas redações do Enem, significou um reconhecimento instrumental da disciplina. Por outro lado, a baixa carga horária, a presença de professore(a)s não graduado(a)s na área e a fragilidade curricular constituem os principais símbolos da desvalorização política e social da Sociologia enquanto instrumento formativo da reflexividade crítica do(a)s estudantes. Por desenvolver a “imaginação sociológica”, parece que a Sociologia terá o seu lugar contestado no currículo neoliberal da Educação Básica.

Em síntese, um dos principais desafios do ensino de sociologia em Sobral constatado pela pesquisa foi a superação do ensino decoreba – “sobre a vida, obras e conclusões do autor” (MORAES, 2009, p. 25) – e a possibilidade de avançar para o “pensar sociologicamente” atentando para enfoques variados do pensamento sociológico sobre os infinitos conteúdos

sociais e/ou educacionais. Assim, a variedade metodológica e de assuntos e temas cede lugar para a preocupação com a aprendizagem básica sobre as variantes lógicas do pensamento sociológico.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. In: *Inter-legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN-Natal RN*, nº 18, jan./jun, p. 168-189, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820/7637>. Acesso: 14 mar 2017.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de sociologia e a formação do professor: uma entrevista com Evelina Antunes Fernandes de Oliveira. In: *Revista Café com Sociologia*, v.5, n. 3. p. 236-242, Agos./Dez. 2016. Disponível em:

<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/741/0>. Acesso: 15 abr. 2017.

_____. Entrevista com Simone Meucci. In: *Revista Café com Sociologia*, vol.2, nº1. Abril de 2013. Disponível em:

<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/52>. Acesso: 15 abr. 2017.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. In: *Revista café com sociologia*, vol.3, nº1. Jan. de 2014. Disponível em:

<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100>. Acesso: 14 mar. 2017.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. In: *Revista Perspectivas Sociais*, Pelotas, ano 2, n. 1, p. 86-100, março/2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/view/2139>. Acesso: 14 mar. 2017.

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

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, p. 49-59, 2009.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, p. 187-196, 2009.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de sociologia. In: Cad. *Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 16 abr. 2017.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, 2010, p. 45-62.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, p. 19- 29, 2009.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? *Revista Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. In: *Em tese*, v. 12, n. 2, ago./dez., p. 6-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p6> . Acesso: 18 abr. 2017.

_____. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. In: *Revistainter-legere*, n.9, jul./dez., p. 25-39, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402>. Acesso: 16 abr. 2017.

RIBEIRO, Adélia; ALVES, Dalton; SAUL, Renata; PEREIRA, Virgílio. Sociologia e filosofia nas escolas de ensino médio: ausências, permanências e perspectivas. In: In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, p. 50-62, 2009.

SILVA, Ileizi Fiorelli. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luís Fernando (orgs.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, p. 63-91, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. In: *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 14, nº 31, set./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/43976>. Acesso: 15 mar. 2017.

TOMAZI, Nelson. Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. In: *inter-legere*. N. 03, jul/dez 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4745/3949> . Acesso: 25 out. 2016.

Recebido em: 22 de maio de 2017

Aceito em: 10 de julho de 2017



ENTREVISTA

“Foi neste processo que me tornei um divulgador da sociologia para o Ensino Médio”

Entrevista com Nelson Dácio Tomazi¹

Entrevistador: Thiago Ingrassia Pereira²

Cadernos da ABECS: Por favor, nos conte sobre sua trajetória formativa: a entrada na área de ciências sociais, o interesse pelas questões da educação e as experiências docentes e de pesquisa.

Tomazi: Sempre costumo dizer que sou da geração 68, com todas as possibilidades que esta geração criou e com todos os problemas decorrentes daquele momento, que ainda estão presentes no nosso dia a dia.

Nasci numa cidade de Santa Catarina – Caçador – em 1945, ou seja, sou da primeira metade do século passado. Minha formação começa numa escola pública, em Caçador, onde fiz o *primário* (quatro anos – hoje fundamental I). Depois fiz o *ginásio* (quatro anos – hoje fundamental II) num Colégio Marista, pois não havia este nível em escola pública. Posteriormente, em Curitiba fiz o colegial (hoje ensino médio). Nestes anos aprendi muito, pois além de aprender ler e escrever tivemos muitas disciplinas em muitos anos seguidos, por

¹ Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1972), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Assis (1988) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1996). Foi professor de Sociologia, Ciência Política e Metodologia e Técnica de Pesquisa na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Federal do Paraná na graduação e pós-graduação. Atualmente é professor aposentado dedicando-se a escrever e implementar ações que visem a efetiva implantação com qualidade da sociologia no ensino médio. Tem experiência na área de Sociologia, de Metodologia e Técnicas de Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia, ensino de sociologia, ensino médio, ciências sociais e história. Entrevista realizada em abril de 2017.

² Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (IFCH/UFRGS), Mestre e Doutor em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professor da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Erechim - RS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

exemplo, latim (7 anos), língua e literatura portuguesa e brasileira (7 anos) inglês, francês e espanhol (7 anos), além, é claro, matemática, química, física e biologia e outros tantos conhecimentos (p. ex. canto orfeônico, entre outros) que até hoje estruturam a minha forma de pensar e ver o mundo.

Como sou de família evangélica – metodista – uma das alternativas de ascender socialmente, na visão da época (pensando hoje) era a carreira eclesiástica ou militar (meu irmão seguiu a carreira militar) e assim fui para a Faculdade de Teologia de Rudge Ramos em São Paulo. Apesar de curto o período que lá fiquei foi muito importante, pois aprendi a estudar e a ver a necessidade dos estudos históricos no entendimento da vida social, além, é óbvio, conhecer o grego e hebraico antigo que estruturavam o texto bíblico. Foi curto porque iniciei em 1967 e já em meados de 1968, os estudantes ocuparam a Faculdade em busca de mudanças significativas na sua estruturação. Resultado: a instituição mantenedora fechou a Faculdade naquele ano e só alguns professores e alunos puderam voltar no ano seguinte. Eu não.

Em 1969 iniciei meu curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná (UFPR) que terminei em 1972, ou seja, em pleno momento mais terrível da ditadura civil-militar no Brasil. A minha formação na universidade foi uma calamidade, com poucas e honrosas exceções entre os professores. Poderia dizer que, em termos de sociologia somente uma professora marcou a minha formação (Lia Zanota Machado, hoje professora de antropologia na UnB) que durante um semestre nos deu as grandes linhas do pensamento sociológico clássico e isso me orientou para a vida acadêmica até hoje. Aprendi muito mais o que não fazer e não ler, e talvez por isso, procurei junto com alguns amigos, outras leituras que sustentassem o que pensávamos e o que queríamos. É necessário dizer que o acesso a livros era difícil e às obras dos clássicos mais ainda. Mesmo assim formamos um grupo de estudos que líamos o que melhor se nos apresentava, normalmente, contra o que os professores ensinavam em sala de aula. Mas foi nesta época que aproveitávamos tudo o que aparecia. Dois cursos de uma semana, com o professor Maurício Tragtenberg, nos deram uma excelente visão de Max Weber e de Karl Marx por tabela. E outro curso, com então jovens professores da USP, Gabriel Cohn, José de Souza Martins, entre outros, nos indicaram caminhos importantes para futuras leituras, bem como posições teóricas e metodológicas mais claras. Portanto, éramos algo parecido com um radar captando tudo o que podia acrescentar algo em nossa formação.

Posteriormente, quando fui professor na Universidade Estadual de Londrina (UEL) por trinta anos, tive que ler muito sobre tudo de Sociologia para ministrar aulas nos mais diversos cursos em que a sociologia estava presente. *Introdução à sociologia* para muitos cursos, mas

também disciplinas específicas como *sociologia urbana*, *sociologia rural*, *sociologia da educação*, *sociologia da burocracia*, *sociologia da comunicação*, *sociologia da saúde*, *sociologia e literatura*, *sociologia e história*, até o último, que foi *sociologia do esporte*. Para o curso de Ciências Sociais, foram *sociologia do desenvolvimento*, *teoria sociológica* e *metodologia e técnica de pesquisa*, além da disciplina inicial de sociologia por muitos anos. Durante alguns anos ainda ministrei aulas de Ciência Política. Este período foi um curso de formação ampliado, muito pela necessidade de preparar aulas e ministra-las. Assim, fui formando um universo de conhecimento amplo, o que permite até hoje migrar para diferentes áreas do pensamento sociológico e conhecer muitos autores que depois fui me aprofundando cada dia mais. A leitura dos clássicos foi sempre uma constante e quase uma obsessão, pois o ensinamento dos poucos mestres anteriores sempre estava muito claro: conhecer sociologia é conhecer seus clássicos. Os outros autores virão depois.

Quando fui fazer mestrado na USP, em 1982, pude ter professores como Azis Simão, Francisco Weffort, Lucio Kowarick, entre outros. Estando em São Paulo, fiz também dois cursos semestrais (fora do programa da USP) na PUC-SP, com Octavio Ianni e Florestan Fernandes, que naquele momento ministravam aulas por lá, além de ter contato mais direto com Maurício Tragtenberg que residia próximo onde eu morava. Só estudava, e este momento foi fantástico, pois coroava uma formação e, assim, conseguia entender o que era a sociologia e suas múltiplas possibilidades.

Não pude concluir o mestrado na USP, pois não tinha condições financeiras para viver em São Paulo, sem bolsa de estudos. Em menos de dois anos voltava a Londrina. Voltei à UEL e continuei ministrando aulas, até que surgiu a possibilidade de terminar o mestrado, pois a UNESP-Assis, aceitava os créditos que havia feito, e em um semestre concluí outros e terminei a minha dissertação na área de história com um tema regional sobre a Companhia de Terras Norte do Paraná. Anos após, e aproveitando a experiência na área de História, resolvi fazer o meu doutorado na mesma área, agora na UFPR. Depois de quatro anos de muita leitura e pesquisa concluí a tese de doutorado sobre a (re)ocupação das terras ao norte do estado do Paraná, focalizando os discursos existentes que silenciavam a violência ocorrida neste processo.

Mas durante todo este tempo de conclusão do mestrado e do doutorado não me distanciava da sociologia, pois neste período escrevi junto com vários colegas o primeiro livro de sociologia para o ensino médio e durante o doutorado ainda escrevi um livro de sociologia da educação.

Esta relação entre história e sociologia sempre esteve em minha formação, pois ainda na graduação havia lido um livro (que recomendo a todos os alunos e professores que não o leram) - *Ciências Humanas e Filosofia: o que é a Sociologia* - de Lucien Goldmann, onde ele afirma algo que está presente até hoje no que falo e escrevo: “*A sociologia não pode ser concreta se não for histórica, do mesmo modo, a história, se pretender ultrapassar o simples registro dos fatos, tornar-se-á necessariamente explicativa, a saber, numa medida maior ou menor, sociológica*”.

Terminado o doutorado estava mais livre para seguir o que mais me interessava, o estudo e a pesquisa em sociologia, agora muito mais voltada para o ensino dela na escola média. A pesquisa desenvolveu-se muito mais na área de recursos didáticos e na escrita para alunos não da universidade, mas da escola média. Foi neste processo que me tornei um divulgador da sociologia para o ensino médio, andando pelo Brasil todo ministrando oficinas, palestras, conferências e participando, a convite, de muitos eventos.

A preocupação com a educação, talvez venha desde os meus pais, que apesar de semialfabetizados, sempre fizeram tudo para que os seus filhos estudassem, pois acreditavam que a educação era fundamental. Quando entrei nos estudos superiores, a questão educacional estava na pauta nacional, afinal eram os anos sessenta (do século XX), e mergulhávamos constantemente nesta questão. Não se podia fugir dela e assim líamos tudo o que aparecia. Mesmo com o golpe militar de 1964, esta é uma questão que ninguém podia se furtar. Além dos escritos de Paulo Freire, na sociologia Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Luiz Pereira, Marialice M. Foracchi e outros tantos escreviam e debatiam este tema. Ademais, sempre tinha em meu horizonte que queria ser professor. Graduei-me na licenciatura em Ciências Sociais em dezembro de 1972 e em fevereiro de 1973 já estava ministrando aulas numa Faculdade particular em Curitiba. Desde então, nunca deixei de ser professor e a estudar constantemente a sociologia da educação.

CADERNOS DA ABECS: Fale-nos sobre sua construção como autor de livro didático de sociologia para o ensino médio.

Tomazi: Todo livro tem uma história e muitas vicissitudes. Em 1991 fui convidado pela Editora Atual, indicado por minha amiga de departamento, a antropóloga Kimiye Tommasino, para escrever um livro de sociologia para o ensino médio. Como nunca tinha pensado em escrever um livro e muito menos para o ensino médio, convidei mais cinco professores do departamento de ciências sociais da UEL para realizar tal façanha, sob minha coordenação. Tomamos por

230

base uma proposta da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de São Paulo e começamos a discutir o projeto. Feito isso, começamos a escrever cada um a sua unidade. Depois de um ano e meio, após muitas reuniões para ver e discutir o que estávamos produzindo, terminamos a primeira versão. No último trimestre de 1993 o livro foi lançado com o nome de **Iniciação à Sociologia**. Era um livro escrito por seis professores universitários com pouca experiência em ensino médio. Formávamos licenciados em ciências sociais (professores de sociologia), mas pouco contato se tinha com este nível de ensino. Por isso, penso hoje, que este livro servia muito mais aos professores do ensino médio do que aos alunos, tanto que foi por muito utilizado, para aulas nos cursos iniciais da universidade. A linguagem ainda era muito acadêmica. Assim começou a minha trajetória como autor de livro didático.

Posteriormente, a mesma editora solicitou-me que escrevesse um livro sobre sociologia da educação em linguagem acessível. Ele foi publicado em 1997 (quando escrevia a minha tese de doutorado), nele consegui uma linguagem mais própria, melhorando um pouco o anterior.

A partir de então fui me envolvendo mais com a questão da sociologia no ensino médio, sendo convidado a fazer palestras e oficinas em muitas cidades do país, pois a sociologia estava despontando em muitos estados. Estive desde o Rio Grande do Sul, passando por Minas Gerais, até o Pará. Estas andanças deram-me uma visão mais ampla das potencialidades e dos problemas que envolvia o ensino da sociologia no ensino médio.

Em 2005, a Editora Atual procurou-me para escrever um livro de sociologia, agora sozinho, pois havia a necessidade, na visão da editora, de ter uma estrutura mais uniformizada na construção do livro. Como desde o primeiro livro estive me envolvendo cada dia mais no estudo sobre o ensino médio e tendo como base as experiências vividas em muitos lugares deste país, aceitei o desafio e comecei a trabalhar num livro com outra estrutura de escrita e de apresentação. Este novo livro com o título **Sociologia para o Ensino Médio** foi publicado em 2007. Havia, portanto, me estabelecido como autor de livro didático. Entretanto continuava, durante todo este período sendo professor na UEL, nas disciplinas de *sociologia e metodologia e técnica de pesquisa*.

Depois de aposentado (já faz mais de dez anos) continuei a escrever e batalhar pela inclusão da Sociologia no ensino médio de forma definitiva e para isso participei de muitas reuniões e eventos pelo Brasil, além é óbvio, de continuar a atualizar o livro **Sociologia para o Ensino Médio**. Nesta fase ainda participei na elaboração das Orientações Curriculares Nacionais – OCNs Sociologia e também de um curso de especialização para professores de sociologia do ensino médio a cargo da CAPES.

Cadernos da AB ECS: Considerando a repercussão de seu livro didático na área, quais pontos fortes da obra poderiam ser destacados? Quais pontos poderiam melhorar em futuras edições?

Tomazi: Depois de tanto tempo, analisar uma produção de livros é como olhar para trás e analisar alguns filhos que cresceu e ver todos os momentos anteriores. Como disse acima, nunca havia pensado em escrever um livro, mas agora já escrevi vários. Olhando hoje percebo que o primeiro livro, **Iniciação à Sociologia**, era um livro mais apropriado aos professores do ensino médio e que foi muito utilizado por professores para ministrar aulas nos cursos de Introdução à sociologia nas universidades.

O segundo livro, **Sociologia para o Ensino Médio**, possui uma estrutura diferente e atende bem mais aos alunos deste nível, mas mesmo assim, penso que é um projeto que ainda tem por base uma visão acadêmica da sociologia para a escola média. É bom, porque introduz o aluno nos clássicos da sociologia e em alguns autores contemporâneos com temáticas bem tradicionais na literatura sociológica. É, pois, um manual que atende aos interesses dos professores licenciados em ciências sociais, que são minoria nas escolas. Atende também os professores licenciados em história, que ministram aulas de sociologia, pois tem uma forte fundamentação histórica em todos os temas abordados. Além disso, penso que os alunos conseguem perceber que a sociologia lhes permite ver o mundo com outros olhos, menos ingênuos, e que lhes dá algumas ferramentas para pensar o seu cotidiano e entender algumas coisas além do senso comum.

O ponto forte deste livro é que possui uma estrutura que se repete em toda a sua extensão. A repetição é importante, pois o professor sabe como o livro é estruturado e o que encontrará em cada uma das unidades que são divididas em capítulos. A estrutura das Unidades obedece a uma lógica que é apresentar o tema proposto, fazer uma abordagem sociológica ao tema na qual sempre estão presentes os nossos clássicos e também sempre alguns autores contemporâneos e apresentar uma discussão sobre o tema no Brasil. Em todo o livro há muitos excertos de textos dos autores, pois pensamos que é fundamental ao aluno ter acesso a eles diretamente. No final de cada capítulo há textos de cenários do mundo contemporâneo, além de materiais para o aluno, com a ajuda do professor, refletir sobre a temática abordada. Complementando, há um apêndice sobre a história da sociologia. Outro ponto forte é o Manual do Professor, onde encontra subsídios teóricos para o ensino da sociologia, bem como orientações para utilização de cada texto utilizado no livro. Há também muitas indicações de livros e outros materiais que poderá utilizar no seu trabalho em sala de aula.

A 5ª edição deste livro, que está sob análise para o PNLD 2018, agora já vem com a contribuição do professor da UEL, Marco Antonio Rossi, como co-autor, pois afinal, depois de mais de 20 anos, é necessário um pouco de renovação. Nesta edição, que em breve estará à disposição de todos, houve algumas alterações. Agora são nove Unidades com quatro capítulos em cada uma delas. Assim, incluímos um capítulo sobre *identidade* na Unidade 1 (que faltava nas edições anteriores) e incluímos nas Unidades seguintes uma discussão sobre o que está acontecendo na contemporaneidade em cada tema. Além disso, dividimos a Unidade *Cultura e Ideologia* em duas outras: *Cultura e diversidade cultural* e *Ideologia e indústria cultural*. A novidade maior foi a criação de uma unidade específica sobre *Religiões e religiosidades*, mantendo sempre a mesma estruturação anterior. Penso que será a última edição, pois com a publicação da BNCC, deverá haver uma mudança significativa nas temáticas a serem abordadas e também na forma de abordar as questões sociológicas.

Novo livro deverá ser escrito. A perspectiva agora é criar uma nova abordagem sociológica para o ensino médio, pois nestes quase 25 anos, a realidade brasileira e mundial mudou muito. Por isso penso que o próximo livro, depois desta 5ª edição, deverá ser bem diferente, pois os nossos alunos do ensino médio também mudaram muito e as tecnologias da informação, com seus aparatos tecnológicos, que andam nas mãos de cada um deles, significam uma possibilidade de informação rápida que não havia anteriormente. Penso que a preocupação deverá se centrar muito mais em possibilidades de orientação para utilizar a informação existente do que ensinar o conteúdo propriamente dito. Mas esta é uma tarefa que exige muita pesquisa e reflexão sobre este momento e os que virão com outras tantas transformações.

CADERNOS DA ABECS: Qual a sua experiência em entidades científicas da área de ciências sociais? O que pode nos falar sobre as potencialidades da ABECS?

Tomazi: Na minha vida acadêmica participei de apenas duas organizações científicas: A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), e agora participo de outra: A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

A participação na SBS se deu no contexto da discussão sobre a presença da sociologia no ensino médio. Participei de muitos congressos e eventos nacionais, regionais e locais. Aprendi muito, pois consegui ouvir muita gente neste Brasil imenso. Quando se esgotaram as possibilidades de se ampliar a participação dos professores de sociologia, principalmente do ensino médio, além dos congressos, resolvi sair e me desligar. Foi aí que surgiu a ideia de se criar uma associação nacional que focasse somente o ensino das ciências, igual a outras

organizações de ensino de outras áreas e disciplinas. Daí surgiu a ABECS, que está começando, mas que deverá crescer muito.

Sobre as potencialidades da ABECS há muita coisa para fazer. Organizar-se nacionalmente, mas também regional e localmente. Penso que hoje já temos uma organização nacional funcionando bem, pois há um site, eventos aqui e ali, uma revista que logo estará no ar, enfim, uma estruturação que vai se consolidando pouco a pouco.

O desafio será formar uma rede de interação entre os professores dos diferentes níveis escolares para conseguir uma discussão, presencial e digital, de tal forma que o fluxo de informação seja constante. Neste sentido, penso que a formação de grupos regionais e locais, através da internet, nas múltiplas possibilidades que ela possibilita, é uma necessidade urgente, pois assim os professores e alunos poderão se conectar e interagir além dos momentos de palestras, aulas, oficinas e eventos. Mas isso não exclui a necessidade do contato físico, presencial dos participantes neste processo. Nem tudo é virtual, ainda. Por isso, a necessidade de se criar as UR –Unidades Regionais – pelo menos uma em cada estado, onde se possam discutir e levantar as questões em cada região.

Penso ainda, que a ênfase deva ser dada na formação de professores, ou seja, no ensino da graduação nas universidades. No meu entender a graduação está abandonada nas universidades brasileiras. Com o advento das pós-graduações e com a implantação do Currículo Lattes, pouco a pouco, as graduações foram sendo deixadas de lado e as licenciaturas, que sempre foram vistas como marginais no processo, passaram a ser mais ainda, mesmo que o licenciado tenha o maior espaço de trabalho existente para os graduandos em Ciências Sociais. Assim, desenvolveu-se uma “cultura acadêmica” que não existe vida fora do Currículo Lattes e a pós-graduação é tudo o que importa. Desde cedo o aluno é encaminhado para fazer o seu Currículo Lattes e é isso o mais importante. A sua formação (no sentido da *Bildung* para T. Adorno) não é levada em conta. Há uma espécie de mercantilização do saber, onde o que importa é a pontuação naquela plataforma, principalmente por parte dos professores universitários.

Concomitante a isso, e por sua causa, há uma corrida para programar eventos e participar deles, como se fosse algo muito produtivo. Não questiono a necessidade de eventos para discussão dos temas vinculados ao ensino da sociologia, mas desde que os mesmos tenham espaço para discussões e não somente para que haja falantes e ouvintes, isto é, apresentadores e ouvintes passivos, pois parecem, na expressão do Prof. Maurício Tragtenberg, um supermercado acadêmico onde cada um pega o que quer desde que pague a taxa correspondente.

Poucos são os eventos onde há espaço para se conversar e se conhecer. Por isso, sempre propusemos a abertura de espaços para a discussão em que todos os interessados possam se expressar. Uma forma de se fazer isso foi a criação dos Grupos de Discussão (GDs) tendo primazia sobre os Grupos de Trabalho (GTs). Estes são importantes, mas apenas para pesquisa consolidada e não para propostas de pesquisas.

A ABECS teria grande presença se tivesse como meta a discussão e a troca de experiências de ensino procurando dar espaço em seus eventos para que os professores e alunos se conhecessem mais. Temos que romper com este esquema que prioriza o Currículo Lattes. Há entre os professores das universidades, mesmo alguns questionando o produtivismo acadêmico, uma “servidão voluntária” em torno desta plataforma. Mesmo criticando-a aceitamos-na como inevitável, esquecendo-se que podem publicar seus artigos sem estarem na pós-graduação, pois afinal são as publicações que importam para pontuar naquela plataforma.

Se a ABECS quiser crescer e se consolidar, penso eu, deverá remar um pouco contra a corrente e se preocupar inicialmente com estes dois níveis: o da escola média, dando suporte aos professores que estão no chamado “chão da escola” e o ensino nas universidades no nível da graduação, principalmente na licenciatura, criando a possibilidade de formar docentes muito melhores do que hoje. No limite, propor a criação de cursos de licenciatura completamente diferentes do que temos hoje, ou seja, não atrelados ao bacharelado. Este será um desafio enorme, pois poucos estão interessados e desejam romper com as correntes que os prendem a um esquema curricular que tem mais de 50 anos.

Como luta, neste momento, penso, juntamente com vários companheiros, que a ação deve se concentrar nos estados da federação, pois afinal eles é que decidirão o que constará em cada ano do currículo da escola média. E isso é importante, pois apesar de haver uma BNCC nacional, 40% do currículo deverá ser decidido pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Cadernos da ABECS: Qual a análise possível de ser feita do atual quadro de reformas proposto para o ensino médio? Quais as expectativas da área de ciências sociais nos currículos escolares?

Tomazi: Esta resposta é muito difícil, pois há a possibilidade de ter que ser meio profeta. Muitas são as possibilidades e as suas consequências. Todas as reformas do ensino brasileiro vieram de cima para baixo. O Estado sempre foi impositivo neste sentido. Mesmo que tivesse sendo discutida, em vários níveis, as reformas explicitam vários interesses em alguns casos e poucos em outros. A sociologia esteve sempre envolvida neste processo. Incluída e excluída sem muita discussão, a sua presença foi de uma enorme intermitência, conforme o professor Amaury C.

235

Moraes (USP), neste processo. Portanto, o que estamos vendo agora é mais um momento nesta caminhada.

A reforma do ensino médio foi aprovada e ainda em espera da definição da BNCC, já é nossa conhecida, há mais de dez anos. No governo de FHC ela quase foi aprovada e no governo de Lula ela desmontou e no de Dilma esteve em andamento.

Esta reforma não está muita clara ainda, pois pode nem ser consolidada, pois até 2020, ano de sua possível implantação, haverá uma eleição para presidente da República, para dois terços do Senado, para toda a Câmara Federal e todas Assembleias Legislativas estaduais, o que significa uma possível mudança de rumos na política nacional e regionais. O que é claro é que ela foi promulgada visando os interesses das escolas privadas e não as públicas. Além disso, em termos da presença da sociologia, como das outras ciências humanas, tudo está dependendo da definição da BNCC.

A BNCC vinha sendo discutida nacionalmente em vários níveis e estava sendo, até recentemente, aberta e com ampla divulgação. Mas com o golpe jurídico-parlamentar-midiático esta discussão parou e hoje nos encontramos meio às cegas, pois está agora em comissões e gabinetes e pouco se divulga o que está sendo feito. Afirma-se que até o final deste ano de 2017 teremos uma definição e aí poderemos ver o que se apresenta como possibilidade para o ensino das ciências humanas. Penso que na pior das hipóteses, teremos uma configuração, nas ciências humanas, no qual os professores deverão ministrar aulas de conteúdos de várias disciplinas (história, geografia, sociologia e filosofia) na parte comum, com possibilidade de haver a separação na parte específica nos últimos semestres do ensino médio. Isso poderá dificultar um pouco, entretanto, hoje os professores já possuem uma prática de atuar em diferentes disciplinas, sejam eles formados em cursos diferentes. Há professores de sociologia que ministram aulas de filosofia e história e até geografia e outros de história que ministram sociologia e geografia e assim por diante.

Na melhor hipótese, serão mantidas as disciplinas como estão, pois afinal não há professores formados nesta perspectiva de uma visão interdisciplinar nas ciências humanas. O maior problema, penso eu, será implantar esta visão nas disciplinas de física, química e biologia. Se nós, das ciências humanas, temos até uma visão ampla de nossa área, mesmo que não um conhecimento específico, nestas outras disciplinas a questão se torna muito mais terrível, pois há pouco contato entre elas. Reações acontecerão também por parte das organizações científicas que envolvem o ensino das chamadas ciências da natureza.

Cabe aqui uma reflexão. Esta reforma já vinha sendo discutida, pelo menos há uns dez anos. Com o ministro Mercadante ela foi sendo encaminhada e, se pensarmos um pouco, nos mesmos moldes hoje criticados, ou seja, o ensino por áreas, sendo que uma parte comum e outra diversificada, sendo que as disciplinas ainda seriam as mesmas. Hoje a tal reforma continua no mesmo caminho só que as disciplinas desapareceram, ficando apenas português, matemática e inglês. Todas as outras sumiram e poucos sabem o que vai acontecer, pois afinal há apenas um pequeno grupo que está sabendo das coisas.

Sobre uma base nacional comum, no que se refere à sociologia, houve pouco debate entre os profissionais da área. Poucos são os artigos publicados e poucas as discussões nos eventos sobre ensino de sociologia. Só quando o Estado aparece novamente é que se começa a discutir a BNCC no formato traçado pela equipe do MEC. Nos dois casos, a reforma do ensino que já passou e a BNCC que virá, significam que haverá mudança no ensino da sociologia no ensino médio e ninguém sabe o que virá. O que houve foi uma discussão na rabeira do Estado e não como uma disposição livre dos sociólogos e professores envolvidos com o ensino médio. Qual seria a base comum nacional para a sociologia? A última versão da BNCC que foi publicada nos dá uma ideia de quanto foi pouco discutida pelos interessados pelo ensino da sociologia. Havia mais uma discussão entre quem era contra ou a favor da BNCC, mas não um debate em profundidade sobre uma base nacional comum.

Na melhor das hipóteses, esta reforma não será efetivada, pois ela seria apenas implantada em 2020. A BNCC depois de apresentada deverá ser aprovada pelo CNE e depois ir para os estados, onde seus conselhos de educação farão uma análise e ainda irão propor conteúdos regionais. Depois deverá chegar até as escolas para construírem seus projetos político-pedagógicos e voltar aos conselhos estaduais para sua aprovação. Ou seja, o caminho será longo e diversificado, podendo ser alterado neste trajeto. Além disso, há a falta de recursos financeiros e a perspectiva de que alguns governos estaduais não implantarem a reforma. Isso significaria que ela poderia estar presente em alguns estados e em outros não, afinal o ensino médio é constitucionalmente prerrogativa dos estados.

A indefinição neste quadro significa a necessidade e uma atenção redobrada para todos os seus desdobramentos, que poderão ser muitos e diversos. Não tenho clareza para o que virá, pois são muitas as alternativas e até é possível que haja uma diversidade muito grande no processo de sua implantação, se é que será efetivada.

Cadernos da AB ECS: O que poderia ser dito para estudantes de licenciatura em ciências sociais na atualidade? Vale a pena ser professor(a)?

Tomazi: Para responder a esta questão, sempre lembro que desde o início da década de 1940 até a de 1990, os cursos de licenciatura em ciências sociais continuaram formando professores de sociologia, sem que houvesse a presença da Sociologia no ensino médio. Ou seja, por mais de 50 anos não havia a preocupação se haveria ou não aulas de sociologia para continuar formando-se profissionais nesta área. Eu mesmo me licenciiei em 1972, na UFPR, e procurei alternativas na área de ensino e na de planejamento, que eram as possibilidades que se apresentavam para mim naquela conjuntura. Muitos outros fizeram trajetórias parecidas e outros se graduaram porque o conhecimento das ciências sociais os atraía para melhor pensarem a vida. Apesar dos tempos sombrios que se avizinham, penso que ser professor é apostar no futuro e que estaremos prontos para as mudanças que virão.

Desde que me graduei, sempre fui professor, apesar de exercer, em alguns momentos outras atividades profissionais como sociólogo. Gosto de ser professor, de estar em sala de aula conversando e discutindo com alunos. Prefiro conversar a escrever. Por isso tenho poucos artigos publicados. Escrevo apenas o necessário. Por isso, sempre digo que ser professor é onde me realizo, onde me sinto bem. Estar com alunos e professores de qualquer nível é onde me sinto à vontade. Conversar, ouvir, debater e refletir sobre alguma questão, no calor da hora, sem preconceitos de qualquer tipo, é um momento fantástico, iluminado, pois é no debate que a sociologia caminha e avança.

Encontrar ex-alunos, e os tenho aos milhares, é sempre uma alegria. É a sensação de ter participado, de alguma forma, na formação de alguém. E isso é maravilhoso, pois nos deixa a sensação de dever cumprido e de que alguma coisa sempre ficou na lembrança de alguém. Posso morrer tranquilamente, por isso. Particpei na formação de muita gente, seja pessoalmente ou através dos livros, palestras e oficinas.

Vale à pena ser professor no sentido de participar da formação de indivíduos autônomos e esclarecidos, isto é, que podem andar com suas próprias pernas, pensar por si mesmos, ou seja, indivíduos que incorporaram em suas vidas a *imaginação sociológica*.

E finalmente, uma mensagem a todos os professores e futuros professores: o importante neste ofício é que devemos nos tornar supérfluos para os alunos, na medida em que eles devem se tornam homens e mulheres livres, sem a necessidade de ter sempre um tutor para dizer como devem viver, pensar e sentir. Este é o nosso grande desafio.

Recebido em: 07 de abril de 2017

Aceito em: 02 de junho de 2017

238