



Cabecs

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

V.7 n.1, jan./jul., 2023

ENSINO DE
ANTROPOLOGIA

ENSINO DE
CIÊNCIAS
SOCIAIS

ENSINO DE
CIÊNCIA
POLÍTICA

ENSINO DE
SOCIOLOGIA

EXPEDIENTE

EDITORES CHEFES

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil
Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

EDITORES ASSISTENTES

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

CONSELHO CIENTÍFICO

Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dr. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Dr. Igor Martinache, Universidade de Lille (França)
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

PARECERISTAS - VOLUME 7, NÚMERO 1 (2023)

Agnes Cruz de Souza
Alexander Soares Magalhães
Ana Francisca Marques N. Rosa
Ana Martina Baron Engerhoff
Cristiano das Neves Bodart
Elias Evangelista Gomes
Esther Dias Zarucki Tabac

Fabio Costa Peixoto
Fátima Ivone Oliveira
Joana da Costa Macedo
Josefa Alexandrina Silva
Monique Carvalho
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Ingrassia Pereira
Walace Ferreira

AUTORES(AS) - VOLUME 6, NÚMERO 2 (2022)

Amurabi Oliveira
Caio dos Santos Tavares
Cristiano das Neves Bodart
Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva
Igor Martinache
Ivan Penteado Dourado
Josefa Alexandrina Silva
Marcus Bernardes
Rayza Almeida Hora
Tatiane Oliveira de Carvalho Moura
Thiago de Jesus Esteves

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Fabio Monteiro de Moraes e Cristiano das Neves Bodart*

Revisão: *Autores(as)*

Diagramação: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

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

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

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

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

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

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

Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) prossegue em sua missão de promover e divulgar pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais ao lançar a mais recente edição (v.7, n.1) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs).

O periódico Cabecs é dedicado ao ensino das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis e modalidades educacionais. A revista abrange uma variedade de temas, incluindo a história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores na área; as Ciências Sociais no contexto escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais, com ênfase em inovações metodológicas; além de estudos comparados em experiências internacionais relacionadas ao ensino das Ciências Sociais..

Reafirmamos que a Cabecs busca ser um espaço colaborativo para promover debates sobre o ensino das Ciências Sociais, alinhado com um dos objetivos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Estamos firmemente convencidos de que o aprimoramento da prática docente depende do progresso científico nessa área, bem como do seu reconhecimento dentro da comunidade científica. Além disso, o interesse dos pesquisadores pelo tema está intrinsecamente ligado à presença do ensino das Ciências Sociais nas escolas e nas universidades.

É com grande satisfação que apresentamos a mais recente edição dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), composta por uma seleção de artigos, resenhas e uma entrevista que refletem a pluralidade e a profundidade do campo educacional das Ciências Sociais.

Esta edição oferece uma rica contribuição ao debate sobre o ensino das Ciências Sociais, abrangendo desde análises críticas de materiais didáticos até reflexões sobre a formação docente e o papel das Ciências Sociais no contexto educacional. Esperamos que os leitores encontrem nestas páginas insights valiosos para enriquecer suas práticas pedagógicas e aprofundar seu entendimento do ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Boa leitura!

Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)
Editor chefe da CABECS

SUMÁRIO

EDITORIAL	01- 05
------------------------	--------

Cristiano das Neves Bodart

ARTIGOS

PERFIL AUTORAL DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA (PNLD 2012-2021)	06-36
---	-------

Cristiano das Neves Bodart, Thiago de Jesus Esteves e Caio dos Santos Tavares

DECOMPONDO A SALA DE AULA: experiências pedagógicas no ensino de Antropologia.....	37-55
---	-------

Marcus Bernardes

FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: percepções dos estudantes do último período da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco.....	56-78
---	-------

Rayza Almeida Hora e Tatiane Oliveira de Carvalho Moura

O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA BRASIL: uma análise de seu processo de autonomização.....	79-101
--	--------

Amurabi Oliveira

AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO VESTIBULAR DA UFU (1998-2007): aspectos de um elemento institucionalizador.....	102-123
---	---------

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

PAULO FREIRE E O ANALFABETISMO SOCIOLÓGICO: por uma Sociologia dos oprimidos.....	124-147
--	---------

Ivan Penteado Dourado

RESENHAS

O LETRAMENTO IMAGÉTICO SOCIOLÓGICO: a obra <i>Usos de Fotografia no ensino de Sociologia</i>	148-154
---	---------

Caio dos Santos Tavares

ENTREVISTA

CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO FRANCÊS - distanciamentos e aproximações com a realidade brasileira: entrevista com Igor Martinache.....	155-170
--	---------

Josefa Alexandrina Silva

DOCUMENTOS E RELATÓRIOS

PLANO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: Colégio Pedro II – Rio de Janeiro (1996)	
--	--



PERFIL AUTORAL DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA (PNLD 2012-2021)

Cristiano das Neves Bodart¹

Thiago de Jesus Esteves²

Caio dos Santos Tavares³

Resumo

Este artigo investiga, por meio de análise comparativa, os perfis dos autores e das autoras dos livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia escolar, aprovados nas edições de 2012, 2015, 2018 e 2021 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo resultante da necessidade de compreender o perfil dos agentes produtores de livros didáticos distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, especialmente após as mudanças no PNLD, e os possíveis impactos nas obras. Foi constatado que as mudanças significativas promovidas no PNLD 2021, dentre elas o fato de que o aumento quantitativo no número de livros didáticos aprovados para distribuição no PNLD 2021 não resultou em uma ampliação proporcional no número de novos autores e novas autoras, graduados e graduadas em Ciências Sociais. Foi evidenciado também, um distanciamento de grande parte dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, com o subcampo do ensino de Sociologia. Contudo, ampliou-se o percentual dos(as) autores(as) experientes em relação ao PNLD e atuantes como docentes, no ensino médio.

Palavras-chave: PNLD. Livro Didático. Ensino de Sociologia. Autoria.

¹Doutor em Sociologia (USP). Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenador nacional do *On-Abecs*. Editor do Blog Café com Sociologia. E-mail: cristianobodart@gmail.com

²Doutor em Educação (UFRRJ). Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. Pesquisador do *On-Abecs*. E-mail: thiagosteves@yahoo.com.br

³Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente de Sociologia da Secretaria Estadual do Ceará. Pesquisador do *On-Abecs*. E-mail: caiotavares@hotmail.com

AUTHORIAL PROFILE OF SOCIOLOGY TEXTBOOKS FOR TEACHING (PNLD 2012-2021)

Abstract

This article investigates, through comparative analysis, the authorial profiles of textbooks for the teaching of Sociology approved in 2012, 2015, 2018, and 2021 editions of the National Textbook Program (*Programa Nacional do Livro Didático* - PNLD), resulting from the need to understand the profile of the agents producing textbooks distributed free of charge in public schools, especially after the changes in the PNLD, and the possible impacts on the works. It was observed that the significant changes promoted in the PNLD 2021, including the fact that the quantitative increase in the number of approved textbooks for distribution did not result in a proportional increase in the number of new authors graduated in Social Sciences. There was a distancing of a large part of the authors graduated in Social Sciences from the subfield of Sociology teaching. However, there was an increase in the percentage of experienced authors in relation to the PNLD, who are also active as teachers in high school education.

Keywords: PNLD. Textbook. Sociology Teaching. Authorship.

INTRODUÇÃO

O acesso a materiais didáticos de qualidade é fundamental para qualificar e facilitar a prática docente. Em um cenário em que 67,8% dos docentes não possuem a devida habilitação (licenciatura em Ciências Sociais ou em Sociologia) para lecionar Sociologia no ensino médio (INEP, 2020), a disponibilidade de recursos didáticos qualificados é essencial para mitigar as possíveis limitações nas práticas de ensino-aprendizagem.

Desde 2012, o Governo Federal tem disponibilizado às redes públicas obras didáticas direcionadas aos(às) estudantes e professores(as) de Sociologia, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2012, 2015 e 2018, tanto os(as) estudantes quanto os(as) professores(as) receberam uma obra didática de Sociologia em volume único. No caso da versão destinada aos(às) professores(as), essas obras continham um manual do professor(a).

A distribuição gratuita de obras didáticas nas escolas públicas tem relevância por, pelo menos, três motivos: a) muitas vezes, esses são os únicos livros aos quais os(as) estudantes terão acesso ao longo de sua formação; b) em muitos contextos, essas obras são os principais recursos didáticos utilizados pelos(as) professores(as); e c) os livros didáticos são “currículos editados”, reflexos dos currículos oficiais, e desempenham um papel importante como orientadores do “currículo vivo”, àquele que se efetiva nas práticas docentes, como destacaram Souza Neto, Almeida e Pessoa (2015).

Não ignoramos, com isso, as críticas realizadas por Faria (1991) aos livros didáticos em relação à possível contribuição para a redução da exigência de formação docente específica. No entanto, parece-nos que ao abordar essa questão estaríamos adentrando uma discussão de origem, que remete à pergunta: o livro didático cria condições para uma formação docente precária ou é recurso utilizado para mitigar a precarização da qualidade do ensino? Embora essa questão seja importante, não a abordaremos. Como destacou Faria (1991, p. 80), “ele [o livro didático] é um mal necessário, já que de alguma forma facilita o trabalho do professor, que ganhando tão pouco, precisa dar muitas aulas e não tem tempo de prepará-las como gostaria”. Partimos do pressuposto que a precarização formativa, infelizmente, está presente no Brasil e os livros didáticos de Sociologia distribuídos nas edições do PNLD de 2012, 2015 e 2018 foram amplamente reconhecidos como um avanço para a qualidade do ensino dessa disciplina. No entanto, em 2021, o PNLD passou por mudanças para se adequar à Lei nº. 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), passando a contemplar obras “interdisciplinares”. Conseqüentemente, os conteúdos que antes eram encontrados nos livros didáticos de Sociologia foram incorporados às obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), dividindo espaço com conteúdos de Filosofia, Geografia e História. Na verdade, estas obras foram compartimentadas em abordagens disciplinares. Se, por um lado, não há um diálogo colaborativo entre os conhecimentos das áreas disciplinares, por outro, impõe-se ao(à) docente a necessidade de identificar quais partes dos volumes são voltados para a sua disciplina. Na prática, os livros didáticos de Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas continuaram seguindo um formato disciplinar, porém de forma menos organizada.

Parece haver consenso que, visando possibilitar uma oferta mais qualificada, o ensino de Sociologia deve ser ministrado por professores(as) licenciados em Ciências Sociais. Por décadas, as políticas de formação docente buscaram, de maneira limitada, assegurar que as disciplinas fossem lecionadas por professores(as) licenciados(as) nas respectivas áreas de atuação. No entanto, alcançar esse objetivo exigiria um maior esforço e investimentos financeiros por parte dos governos federal e estaduais. E quando nos referimos a autoria de livros didáticos? É importante que sejam licenciados(as) em Ciências Sociais?

No contexto das políticas de contenção de gastos sociais, a Reforma do Ensino Médio abandonou esse objetivo, resultando em um currículo do tipo “integrado”, conforme classificado por Bernstein (1996). Esse currículo é caracterizado por uma classificação fraca, em que os limites entre as disciplinas não são claros, e há uma falta de preocupação com as especificidades de cada disciplina. Nesse novo currículo, a habilitação – no caso dos itinerários formativos, que compõem grande parte do currículo – é ampliada por área de ensino, visando esconder o problema da reduzida taxa de professores(as) habilitados(as) em suas áreas específicas, sem, contudo, ter investido na qualificação/formação dos(as) docentes. Nesse contexto de livros interdisciplinares, qual é a formação necessária aos(as) autores(as)?

Partimos da premissa de que profissionais habilitados(as) na área tendem a realizar um trabalho mais qualificado. Assim, argumentamos que os livros didáticos terão mais chances de serem melhor qualificados se forem produzidos por autores(as) licenciados(as) em Ciências Sociais/Sociologia, docentes da disciplina e pesquisadores(as) do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia.

Este artigo é um desdobramento das descobertas realizadas por nós (2021) em relação aos perfis dos(as) autores(as) das obras de CHSA contempladas no PNLD-2021 e à “equidade representativa” dentro dessas obras. Na referida pesquisa, a premissa foi estabelecida da seguinte maneira:

Partimos do pressuposto de que, sendo as obras constituídas de conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, esperamos encontrar uma “equidade representativa” em se tratando de

autoria. Denominamos “equidade representativa” a composição de autoria com formação nas quatro disciplinas que compõem a área de CHSA (Bodart; Esteves; Tavares, 2021, p. 93).

Naquela pesquisa constatamos não ter havido uma preocupação com a equidade representativa do perfil formativo dos(as) autores(as), ainda que exista a presença de graduados(as) em Ciências Sociais envolvidos(as) com a docência desse componente curricular e com o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Resta observar se, no quesito de formação acadêmica e envolvimento com o ensino de Sociologia, tivemos avanços ou retrocessos ao longo das edições do PNLD de 2012, 2015, 2018 e 2021. Dito isto, esta pesquisa realiza comparações entre os perfis formativos e profissionais dos(as) autores(as) das obras voltadas ao ensino de Sociologia selecionadas nas quatro últimas edições do PNLD.

Para a produção da base de dados desta pesquisa, acessamos os Guias dos Livros Didáticos dos PNLD de 2012, 2015, 2018 e 2021 para identificar os(as) autores(as) das obras selecionadas, voltadas ao ensino de Sociologia (ver os apêndices). No caso das obras da edição do PNLD-2021, exploramos, em específico, os(as) graduados(as) em Ciências Sociais que integraram o corpo de autores(as) das obras de CHSA (2021). Variáveis constituintes do perfil acadêmico e profissional de cada autor(a) foram coletadas em seus respectivos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes⁴, mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵. As variáveis coletadas são apresentadas no Quadro 1. Por perfil acadêmico, nos referimos à formação formal, às publicações científicas e ao envolvimento com o campo acadêmico. Por perfil profissional, consideramos a atuação no mercado de trabalho. Optamos pelo Currículo Lattes por ser o currículo profissional oficial de pesquisadores(as) brasileiros(as) e por ser uma exigência dos editais do PNLD para que os(as) autores(as) disponibilizassem seus respectivos currículos nessa plataforma.

⁴Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 17 out. 2021.

⁵Destacamos que os dados publicizados pela Plataforma Lattes devem ser inseridos, com a utilização de login e senha, pelos(as) próprios(as) autores(as), sendo, portanto, de sua inteira responsabilidade a veracidade e a correção dessas informações.

Quadro 1 – Variáveis complementares extraídas dos(as) graduados(as) em Ciências Sociais, autores(as) dos livros didáticos de CHSA, aprovados no PNLD (2012-2021).

Sexo	Graduação	Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)
Vínculo com o ensino básico.	Indicação do ensino de Sociologia como tema de pesquisa.	Entrevistas sobre o ensino de Sociologia publicadas em revista científica.
Publicação de artigos sobre o ensino de Sociologia.	Participação nos principais eventos de ensino de Sociologia.	Apresentação de trabalhos sobre o ensino de Sociologia.
Vínculo com grupos de pesquisa sobre o ensino de Sociologia.	Atuação como docente de Sociologia no ensino básico.	Atuação na formação de professores(as) de Sociologia.
Experiência como docente de Sociologia no ensino básico.	Experiências com o PIBID ou RP como docente/coordenador(a).	Experiência como avaliador(a) do PNLD.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das variáveis destacadas no Quadro 1 buscamos identificar o perfil dos(as) autores(as) dos livros didáticos, focando nas proximidades acadêmica e profissional com o ensino de Sociologia, uma vez que consideramos a formação acadêmica como elemento importante para a qualificação dos livros didáticos.

Por considerar as nuances sócio-político-culturais que envolvem o currículo, precisamos reconhecer os agentes sociais, especialmente os(as) autores(as) das obras, como agentes importantes, pois em alguma medida, direcionam as práticas docentes a partir dos interesses e perspectivas que eles(as) têm em relação à educação (no caso particular que nos interessa, o ensino de Sociologia).

O artigo está estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção destina-se a uma breve reflexão da importância dos livros didáticos e do PNLD. Na segunda parte, são explorados os perfis acadêmicos e profissionais dos(as) autores(as) dos livros didáticos aprovados nas edições de 2012, 2015, 2018 e 2021 do PNLD, assim como reflexões comparativas entre os perfis dos(as) autores(as) em cada edição do programa e as possíveis implicações para a qualificação do ensino de Sociologia no Brasil.

1 O Programa Nacional do Livro Didático e o currículo editado

No Brasil, os livros didáticos estão amplamente associados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois é por meio dele que um grande volume de obras chega às escolas públicas (Ramos, 2022). Em um contexto de circulação de milhares de obras⁶, esse recurso didático torna-se uma das principais referências

⁶Em 2020, o PNLD distribuiu mais de 172,5 milhões exemplares, atendendo mais de 32 milhões de estudantes, envolvendo um investimento financeiro de pouco mais de 1.390 bilhões de reais (GOMES, 2022).

na produção dos planos de aula, orientando os(as) docentes e, conseqüentemente, as suas práticas de ensino – portanto, o currículo real, aquele que efetivamente é posto em prática no chão da escola.

O Programa Nacional do Livro Didático tem suas origens no Instituto Nacional do Livro, criado pelo Decreto-Lei nº. 93, de 21 de dezembro de 1937, durante o governo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1937). É importante destacar que, no ano seguinte, com a edição do Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, no âmbito do Ministério da Educação, o governo federal assumiu a responsabilidade de regular a produção, a importação e a utilização dos livros didáticos no país. No entanto, somente no início dos anos 2000, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, com a edição da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003 (FNDE, 2003), é que o PNLD passou a contemplar, ainda que parcialmente e com foco nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, a escolha e distribuição de livros didáticos para o ensino médio; originando o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁷.

A Resolução CD/FNDE nº. 60 de 20/11/2009 incluiu as obras didáticas de Sociologia a serem disponibilizadas para escolha pelos(as) docentes no ano de 2012, se efetivando por meio do edital do PNLD de 2012 (Gomes, 2022). Assim, a presença da Sociologia no PNLD ocorreu após quatro anos da promulgação da Lei nº. 11.684, de 2 de junho de 2008, que a tornou obrigatória em todas as séries do ensino médio no Brasil. Nessa edição do PNLD, os(as) professores(as) de Sociologia puderam escolher entre os livros “Sociologia para o Ensino Médio”, de autoria de Nelson Dacio Tomazi, e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, de autoria de Helena Maria Bomeny Garchet e Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros.

Nos dois editais subsequentes do PNLD, observou-se um aumento significativo no número de livros didáticos aprovados pelas Comissões Técnicas. No edital do PNLD 2015 foram aprovadas as seguintes obras: “Sociologia para o Ensino Médio”; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia em Movimento”; “Sociologia Hoje”; e “Sociologia para Jovens do Século

⁷Vamos adotar a sigla mais conhecida, PNLD, embora estejamos nos referindo, especificamente neste artigo, ao PNLEDEM.

XXI”. Já no PNLD 2018 houve um pequeno decréscimo, com a aprovação de cinco livros didáticos: “Sociologia em Movimento”; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia Hoje”; e “Sociologia para Jovens do Século XXI”.

A ausência de um currículo nacional, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), só se concretizou com a promulgação da Lei nº. 13.415/2017, que alterou a LDB e reformulou a estrutura do ensino médio. Nesse contexto, os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, juntamente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), passaram a desempenhar um papel fundamental na definição dos currículos escolares do ensino médio. A utilização dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD como base curricular pelos(as) docentes da educação básica é ressaltada por Souza Neto, Almeida e Pessoa (2015, p. 176), que afirmam que:

[...] os livros didáticos possuem um papel fundamental na orientação curricular da Sociologia nas escolas pesquisadas. Constatamos que esse material transcende a condição de ferramenta didática, pois passa a ser, também, uma referência para a escolha de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Como destacou Benito (2006; 2012), o livro didático é um suporte do currículo materializado no que se conceituou de currículo editado. Este,

[...] que não é todo o programa escolar certamente, mas sim a versão impressa vulgar em que se traduz o currículo normativo e a proposta de conhecimentos e ações que costumam orientar a prática de ensino, em grande número de escolas e em boa parte dos comportamentos etnograficamente verificáveis entre os(as) professores(as) (Benito, 2012, p. 45. Tradução nossa).

Dito isso, os livros didáticos são “tradução que autores e editores fizeram do currículo normativo para transpor a partir das leis do texto” (Benito, 2017, p. 9) e, por isso, seus autores não podem ser negligenciados ao tentarmos compreender as práticas escolares, uma vez que eles são agentes sociais que contribuem - embora não exclusivamente - para os aspectos teóricos e pedagógicos das obras que orientam os(as) professores(as).

No que diz respeito à Sociologia, a falta de materiais didáticos qualificados, possivelmente relacionada à intermitência dessa disciplina na educação básica,

leva professores(as) a recorrerem aos sumários dos livros didáticos e às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁸ para obterem orientações de conteúdos que deveriam ser ensinados em suas aulas. Outro agravante para essa prática é o grande número de professores(as) de Sociologia não licenciados(as) (Mocelin, 2021). É importante destacar que essa escolha, muitas vezes feita em detrimento dos currículos oficiais estabelecidos pelas redes de ensino públicas, resultou na criação de um currículo real, com variações importantes em relação ao currículo oficial.

O impacto das mudanças curriculares promovidas pela Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) não se limita apenas às práticas de ensino na educação básica, mas também afeta os cursos de licenciatura, os livros didáticos e as pesquisas relacionadas ao ensino de Sociologia escolar⁹. A partir da referida Reforma do Ensino Médio foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 02/2019 (Brasil, 2019b), que estabelece diretrizes para os cursos de licenciatura, com o objetivo de alinhá-los à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas alterações têm um impacto significativo na agenda de pesquisa, e este artigo é um exemplo disso.

É importante ressaltar que, de acordo com o Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017, que trata do PNLD 2021, os livros didáticos também têm a atribuição de apoiar a implementação da BNCC, incentivando as escolas públicas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal a efetivar a Reforma do Ensino Médio. Essa reforma tem sido amplamente criticada por sua forma e conteúdo. As mudanças no PNLD 2021 fazem parte de um contexto mais amplo de aprofundamento de uma política educacional neoliberal, fundamentada na pedagogia das competências, que tem promovido um processo de “desdisciplinarização” do currículo sob o discurso da interdisciplinaridade. Nos termos de Bernstein (1996), o currículo tem se caracterizado como integrado, induzindo o formato dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2021.

Uma análise comparativa entre o edital de convocação 04/2015, último edital publicado para seleção de livros didáticos disciplinares, e o edital de convocação

⁸A inclusão dos conteúdos de Sociologia no ENEM, como parte da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, começou após a reestruturação dessa avaliação em 2009.

⁹Para mais informações referentes às pesquisas sobre o livro didático de Sociologia no Brasil, veja o artigo “Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia no Brasil” (BODART, 2021).

03/2019 (Brasil, 2019a), primeiro edital publicado após o início da implementação da Reforma do Ensino Médio, nos revela que, quando comparados os quatro livros didáticos das disciplinas que compõem a área de CHSA (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) com o livro em seis volumes definidos para atender a área, houve uma perda de até 1.568 páginas do primeiro edital em comparação ao segundo. Tal perda levou as editoras e os(as) autores(as) a terem que optar pela manutenção de alguns conteúdos em detrimentos de outros. A escolha sobre onde “cortar” possivelmente passa pelo perfil dos(as) autores(as). Na seção seguinte passamos para a análise desses perfis.

2 OS(AS) PRODUTORES(AS) DE CURRÍCULOS EDITADOS VOLTADOS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA (PNLD - 2012, 2015, 2018 E 2021)

Na presente seção buscamos explorar os perfis acadêmicos e profissionais dos(as) autores(as) dos livros didáticos contemplados nas edições do PNLD dos anos de 2012, 2015, 2018 e 2021, voltados ao ensino de Sociologia¹⁰ nas escolas públicas brasileiras de ensino médio. As indagações centrais que buscamos responder são: a) quem são os(as) autores(as) desses livros didáticos? e b) quais são as possíveis implicações desse perfil?

A relevância dessas questões se relaciona à compreensão das disputas em torno dos direcionamentos dos currículos e das práticas docentes. Além disso, considerando que esses recursos foram produzidos no contexto da Reforma do Ensino Médio, é fundamental abordar as preocupações dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) das áreas da Educação e áreas correlatas.

A importância de observar os perfis dos(as) autores(as) de livros didáticos está no fato de que, “o livro [didático] tem se constituído em um meio representativo, real e simbólico, dos modos de conceber e praticar a educação formal” (BENITO, 2012, p. 45, tradução nossa). Esses(as) autores(as) são agentes

¹⁰A partir de 2021, os livros voltados ao ensino de Sociologia passaram a ser interdisciplinares, voltados também para as demais disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Antes, o livro era disciplinar e de volume único a ser consumido nas aulas de Sociologia nos três anos do ensino médio. A partir de 2021, passaram a ser seis volumes a serem consumidos ao longo dos três anos nas disciplinas de CHSA. Assim, embora esses não sejam mais livros disciplinares de Sociologia, ainda continuam sendo livros voltados ao ensino de Sociologia.

sociais de destaque nas disputas pela consolidação do currículo real, ou seja, aquele efetivamente colocado em prática.

2.1 Perfis dos(as) autores(as)

Os livros selecionados nas diferentes edições do PNLD apresentam uma heterogeneidade em termos de perfil e número de autores(as). Encontramos obras produzidas por um(a) único(a) autor(a), bem como produções coletivas. Essa diversidade de autoria torna as análises que buscam compreender os diversos aspectos relacionados à autoria, um desafio.

Iniciamos a nossa análise com a composição de autoria por sexo. Os dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos(as) autores(as) por edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e por sexo.

Edição do PNLD	Total de autores(as)	Autores(as)			
		Masculinos		Femininos	
		Quant.	Perc.	Quant.	Perc.
2021 ¹	96	57	59,0%	39	41,0%
2018 ²	29	16	55,1%	13	44,8%
2015 ²	27	14	51,8%	13	48,1%
2012 ²	06	03	50,0%	03	50,0%
Média	39,5	22,5	53,9%	17	45,9%

Notas: (1) obras interdisciplinares. (2) Obra disciplinar, de Sociologia.

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Executando a edição disciplinar do PNLD de 2012, a participação de autoria de homens foi maior do que a de mulheres. Notamos um crescimento na participação de homens, passando de 50%, em 2012, para 59% na edição de 2021. A presença de autoras é importante na medida que podem, a partir de seu “lugar de fala” (Ribeiro, 2017), romper com silenciamentos, estereótipos e a falta de abordagens qualificadas dos temas relacionados à mulher e ao gênero. Ramos (2018, p. 111) ao analisar três livros didáticos de Sociologia das edições do PLND de 2012 e 2015 destacou que “a temática [gênero] adentra de forma lenta e limitada os livros didáticos”, ainda que até 2018 alguns avanços fossem notados. Constatou que,

[...] nos três LDs, o silenciamento de diferentes grupos, dentre eles os que não se enquadram no padrão cisheteronormativo, invisíveis os relacionamentos homossexuais e, as identidades não binárias permanecem um tabu. E das mulheres, sobretudo das mulheres negras, indígenas, ciganas, trans e lésbicas. Embora já seja perceptível a inserção de textos que remetem à emancipação feminina e refletem as condições de igualdade de gênero, coexistem visões estereotipadas e silêncios.

Lage, Gomes e Tavares (2022, p. 21), ao avaliar os livros de Sociologia do PNLD 2018, afirmaram que “as evidências demonstram uma abordagem insuficiente do feminismo negro decolonial nos livros didáticos”. Esses mesmos autores indagam: “o que pode ser feito nos próximos livros?” Infelizmente nossos dados não nos permitirá analisar marcadores de gênero, para além do sexo biológico, e nem mesmo de cor ou classe social. Contudo, podemos afirmar que as mulheres continuam, proporcionalmente, em minoria na autoria das obras. A promoção da equidade entre autores e autoras poderia estabelecer condições mais favoráveis para a abordagem de temas que afetam diretamente as mulheres, auxiliando na redução dos problemas relacionados ao machismo presentes nos conteúdos das obras. Isso, por sua vez, contribuiria para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Outro aspecto que, possivelmente, impacta a qualidade de um livro didático é a qualificação acadêmica dos(as) autores(as). Acreditamos que quanto mais qualificado(a) for o(a) autor(a), maior a possibilidade de saberes disciplinares serem mobilizados com qualidade. Na Tabela 2 apresentamos os dados absolutos relacionados à formação dos(as) autores dos livros didáticos. Nós os agrupamos de acordo com as suas formações em nível superior.

Tabela 2 – Graduação dos(as) autores(as) dos livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia, aprovados no PNLD (2012-2021).

PNLD	Graduação				
	Ciências Sociais	Filosofia	Geografia	História	Outras
2021*	31	8	22	35	18
2018	27	0	0	4	1
2015**	29	0	0	4	1
2012	3	0	0	0	0
Total	90	8	22	43	20

Notas: Consideramos os casos em que os(as) autores(as) possuem mais de uma graduação;

*A formação de três autores(as) não consta no Currículo Lattes.

**A formação de um(a) autor(a) não consta no Currículo Lattes.

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Notamos que as obras selecionadas nas edições do PNL D de 2012, 2015 e 2018, voltadas ao ensino da disciplina de Sociologia, eram predominantemente produzidas por autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais. No entanto, na edição do PNL D de 2021, os conteúdos das disciplinas de CHSA foram agrupados em obras únicas. Nessa edição, observamos a predominância de autores(as) graduados(as) em História, seguido por Ciências Sociais e Geografia. Como destacamos em pesquisa anterior (2021), a falta de uma “equidade representativa”¹¹, abre espaço para questionamentos quanto à garantia que todas as disciplinas das CHSA sejam abordadas com qualidade.

É importante ressaltar que a concentração de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais está presente, principalmente, na obra “Moderna Plus” (2021), na qual encontramos 16 autores(as) com essa formação. Observando a composição dos conteúdos voltados à Ciência Política, Bodart (2023) evidenciou que poucas foram as mudanças entre essa e a obra “Sociologia em Movimento” (2018), cuja composição autoral é basicamente a mesma. É possível que a manutenção da autoria tenha permitido que avanços nas obras não se perdessem, embora a nova organização tem dificultado seu uso pelos(as) professores(as).

Ao analisar os números absolutos, observamos ter havido aumento na participação de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais. No entanto, para uma análise mais precisa, apresentamos, na Tabela 3, os dados, considerando a participação média.

Tabela 3 – Volume de livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia e participação de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, por PNL D (2012-2021).

Ano	Número de obras voltadas ao ensino de Sociologia	Média de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais
2012	2	1,5
2015	6	4,8
2018	5	5,4
2021	14	2,22

Fonte: Elaboração própria, com base no Guia do Livro Didático.

O crescimento na participação média de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, observado entre 2015 e 2018, não foi mais verificado na edição de 2021 do PNL D. Como já destacado, a obra “Sociologia em Movimento” concentrou,

¹¹Por “equidade representativa”, os autores consideram a composição igualitária de autoria com formação nas quatro disciplinas que compõem a área de CHSA.

ao longo de todo o período, uma parcela significativa de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais. Em 2015, essa obra representava 62,06% desses(as) autores(as), enquanto em 2018 esse percentual foi de 59,25%. Devido à descontinuidade das obras disciplinares, a Editora Moderna participou do PNLD 2021 com a obra “Moderna Plus”, que concentra mais da metade (51,6%) dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais de todas as 14 obras. A queda na média de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais em 2021 reflete a diluição dos conteúdos disciplinares, o que pode enfraquecer a presença da Sociologia no ensino básico, uma vez que a representatividade da área de Ciências Sociais foi proporcionalmente reduzida. Como indicamos em pesquisa anterior (2021), no PNLD de 2021 não há uma equidade representativa entre as áreas de conhecimento que compõem a área de CHSA. A concentração de autores(as) na obra “Moderna Plus” evidencia a fragilidade da presença de profissionais das Ciências Sociais na produção das obras da área de CHSA.

Passamos a observar, por meio da Tabela 4, a qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu* dos(as) autores(as) dos livros didáticos de Sociologia (2012, 2015 e 2018) e de CHSA contemplados no PNLD 2021.

Tabela 4 – Formação dos(as) autores(as) dos livros didáticos de Sociologia (PNLD de 2012-2018) e de CHSA (PNLD-2021).

PNLD	Total de autores(as) (quant.)	Mestres em qualquer área (%)	Doutores(as) em qualquer área (%)
2021	97	78,35	55,67
2018	29	96,55	93,10
2015	32	96,87	81,25
2012	03	100,00	100,00
Total/média	161	92,94	82,50

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Nota-se, por meio da Tabela 4, uma queda significativa do percentual de doutores(as) nas obras de 2021, em comparação com as edições anteriores do PNLD. Também é observada uma redução no percentual de autores(as) com título de mestre nessa edição do programa. Podemos afirmar que, enquanto na edição de 2018 os livros de Sociologia eram quase exclusivamente produzidos por autores(as) doutores(as), as obras voltadas para a área de CHSA têm apenas um pouco mais da metade dos(as) autores(as) com essa titulação. Esse dado evidencia uma mudança substancial na qualificação do perfil acadêmico da autoria das obras, o

que pode impactar na qualidade das abordagens científicas de cada uma das áreas que compõem as CHSA, como já havíamos apontado em pesquisa anterior (2021).

Contudo, ter titulação de mestre ou doutor(a) não garante a qualificação necessária para tratar dos conteúdos das Ciências Sociais presentes na Sociologia escolar. Por esse motivo, buscamos explorar de forma mais detalhada essas formações em cada conjunto de autores(as) das edições do PNLD de 2012, 2015, 2018 e 2021. Os dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Formação dos(as) autores(as) dos livros didáticos de Sociologia (PNLD de 2012, 2015 e 2018) e de CHSA (PNLD-2012).

PNLD 2012								
Graduação	Quant.	%	Mestrado	Quant.	%	Doutorado	Quant.	%
C. Sociais	3	100	História	1	33,34	História	2	66,66
História	0	0	Geografia	0	0	Educação	0	0
Geografia	0	0	Filosofia	0	0	C. Sociais	1	33,34
Filosofia	0	0	C. Sociais	2	66,66	Filosofia	0	0
Outros	0	0	Outros	0	0	Outros	0	0
Total	3	100		3	100		3	100
PNLD 2015								
Graduação	Quant.	%	Mestrado	Quant.	%	Doutorado	Quant.	%
C. Sociais	29	82,85	História	4	12,25	História	4	12,5
História	4	11,42	Geografia	0	0	Educação	3	9,37
Geografia	0	0	Filosofia	1	3,13	C. Sociais	14	43,75
Filosofia	0	0	C. Sociais	22	68,75	Filosofia	0	0
Outros	1	2,88	Não tem	1	3,13	Não tem	6	18,75
Não enc.*	1	2,85	Outros	4	12,25	Outros	5	15,63
Total	35	100		32	100		32	100
PNLD 2018								
Graduação	Quant.	%	Mestrado	Quant.	%	Doutorado	Quant.	%
C. Sociais	27	84,34	História	2	6,6	História	2	6,6
História	4	12,6	Geografia	0	0	Educação	3	10
Geografia	0	0	Filosofia	1	3,3	C. Sociais	17	56,6
Filosofia	0	0	C. Sociais	23	76,66	Filosofia	0	0
Outros	1	3,1	Não tem	1	3,3	Não tem	4	13,3
			Outros	3	10	Outros	4	13,3
Total	32	100		30	100		30	100
PNLD 2021								
Graduação	Quant.	%	Mestrado	Quant.	%	Doutorado	Quant.	%
C. Sociais	31	26,5	História	18	18,5	História	10	10,3
História	35	29,9	Geografia	11	11,3	Educação	9	9,2
Geografia	22	18,8	Filosofia	8	8,2	C. Sociais	6	6,1
Filosofia	8	6,8	C. Sociais	6	6,1	Filosofia	6	6,1
Outros	18	15,3	Não tem	20	20,6	Não tem	42	43,2
Não enc.*	3	2,5	Outros	31	31,9	Outros	20	20,6
			Não enc.	3	3,0	Não enc.	2	2,0
Total	117	100		97	100		97	100

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Considerando os dados apresentados na Tabela 5, podemos concluir que: a) houve uma ampliação da participação, em números absolutos, de autores(as) graduados em Ciências Sociais, desde a edição de 2012 do PNLD; b) enquanto nas

obras disciplinares a participação de autores(as) mestres e doutores(as) notamos uma ampliação em números absolutos, houve uma redução significativa no PNLD de 2021; e c) proporcionalmente, o PNLD de 2021 representa um rompimento com a tendência de ampliação de professores(as) especializados(as) em Ciências Sociais no quadro de autores(as) dos livros didáticos selecionados. Em síntese, o PNLD de 2021 reduziu a participação de autores(as) especializados(as) nas Ciências Sociais, o que pode impactar sobre os tratamentos específicos de cada área científica que compõe as CHSA. Esses aspectos precisam ser explorados em pesquisas futuras, que analisem os conteúdos e a recepção das obras por estudantes e docentes.

É sabido que a qualificação autoral pode ser adquirida, também, por meio de experiências anteriores. Por isso, buscamos observar se os(as) autores(as) dos livros de Sociologia (PNLD de 2012, 2015 e 2018) e de CHSA (PNLD de 2021) possuem experiências anteriores como autores(as) de obras didáticas contempladas no PNLD. Os dados sistematizados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Obras aprovadas no PNLD-2021 segundo o número de autores(as), com obras aprovadas em edições anteriores do PNLD.

PNLD	Nº. de autores(as) por PNLD	Autores(as) com obras aprovadas em edições anteriores do PNLD	
		Quantitativo	Percentual (%)
2021	97	47	48,45
2018	29	26	89,65
2015	32	3	9,37
2012	3	0	0
Média	40,25	19,0	36,86

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Os dados evidenciam uma ampliação do número absoluto de autores(as), mas um decréscimo do número proporcional de autores(as) que já haviam participado em outras edições do PNLD. A edição de 2018 do PNLD apontava para uma continuidade das autorias. No entanto, a edição de 2021 não rompeu completamente com esses(as) autores(as) experientes, mas abriu espaço para inexperientes, superando o número de autores(as) com experiência em obras selecionadas nas edições anteriores do PNLD. Partimos do pressuposto que a experiência autoral é um aspecto que pode, mas sem garantias, ser colaborativo na qualificação dos livros didáticos.

Outro aspecto que pode ser colaborativo na qualificação da produção de livros didáticos é a inserção do(a) autor(a) nas discussões acadêmicas sobre o ensino da disciplina. Por isso, buscamos também observar o envolvimento dos(as) autores(as) com o subcampo do ensino de Sociologia, o que inclui a participação em eventos científicos voltados ao ensino dessa disciplina. Os dados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Número de autores(as) de obras aprovadas no PNLD (2012-2021) que apresentaram trabalhos nos principais eventos, com espaço para o ensino de Sociologia.

Edição do PNLD	ENESEB	ENSOC	ABCP	ABECS	SBS	ABA
2021	6,1%	7,2%	0%	3%	0%	0%
2018	17,2%	24,1%	0%	13,7%	3,4%	0%
2015	9,3%	9,3%	0%	6,2%	3,1%	0%
2012	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Legenda: ENESEB: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia no Ensino Básico; ENSOC: Ensino de Sociologia; ABCP: Associação Brasileira de Ciência Política; ABECS: Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais; SBS: Sociedade Brasileira de Sociologia; ABA: Associação Brasileira de Antropologia.

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Em geral, os dados apresentados na Tabela 7 nos permitem afirmar que poucos são os(as) autores(as) que participaram de eventos acadêmicos sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia, o que evidencia um distanciamento entre autoria e envolvimento com as discussões realizadas nos principais espaços de divulgação científica sobre o tema em questão. Contudo, nota-se que houve uma tendência crescente de participação entre 2012 e 2018. No entanto, em 2021, o percentual de autores(as) participantes regrediu para níveis inferiores aos observados em 2015. É possível que a autoria possa vir a engajar novos(as) autores(as), mas é notório que as editoras não buscaram autores(as) engajados academicamente com o tema do ensino de Sociologia. A proximidade com os debates acadêmicos certamente traria ganhos qualitativos para as obras, especialmente se acompanharem as discussões e análises das obras didáticas.

A não inserção dos(as) autores(as) no campo acadêmico pode dificultar a consolidação dos conteúdos de disciplina. Se esses(as) autores(as) fossem reconhecidos no campo científico, haveria maiores chances de suas contribuições serem retomadas e continuadas por outros autores, consolidando definições de conteúdos e orientações didático-pedagógicas – o caso da conversão das contribuições acadêmicas de Amaury César Moraes (USP) em aportes curriculares por meio das OCEM-Sociologia (Brasil, 2006), é emblemático nesse sentido.

A preocupação em observar a consolidação dos conteúdos da Sociologia escolar esteve presente em algumas pesquisas do subcampo do ensino de Sociologia, como aquelas desenvolvidas por Santos (2012) e, mais recentemente, por Bodart e Lopes (2017), que analisaram os currículos estaduais. Acreditamos que a consolidação da Sociologia no ensino médio depende também da consolidação de seus conteúdos, especialmente no contexto de “desdisciplinarização” do currículo, que vem ocorrendo por meio de uma suposta interdisciplinaridade trazida pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que tornou obrigatória apenas a presença de “estudos e práticas” de Sociologia.

Também buscamos observar o perfil profissional dos(as) autores(as), mais especificamente se eles atuam no ensino básico. Os dados são sistematizados na Tabela 8.

Tabela 8 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD (2012-2021), com experiência no ensino básico.

PNLD	Total de autores(as)	Possui experiência na docência no ensino básico
2021	97	57 (58,7%)
2018	29	19 (65,51%)
2015	31	22 (68,75%)
2012	3	0 (0%)
Total/percentual	161	98 (média= 48,24%)

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Observamos que, em termos absolutos, houve um aumento no número de autores(as) experientes na educação básica em 2021, embora proporcionalmente o percentual tenha diminuído. A falta de experiência no ensino básico pode refletir nas formas como os conteúdos são apresentados, resultando em uma desconexão dos livros em relação à realidade dos(as) estudantes. Vale ressaltar que, desde o final do século XIX, tem predominado a participação de autores(as) com experiência pedagógica, provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas à formação de professores(as) (Bittencourt, 2004).

Em resumo, os dados nos permitem inferir que: i) nas obras aprovadas pelo PNLD 2021, não há uma representação equitativa entre as áreas de conhecimento que compõem a CHSA; ii) a diminuição na média de autores(as) formados(as) em Ciências Sociais aumenta o risco de enfraquecimento da presença da Sociologia nas obras; iii) houve uma mudança na qualificação dos(as) autores(as), o que pode

afetar a qualidade das abordagens científicas de cada uma das áreas que compõem as CHSA; iv) há uma redução proporcional no número de autores com experiência em outras edições do PNLD; v) são poucos os(as) autores(as) envolvidos(as) em eventos acadêmicos sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia; vi) em relação ao número total, as obras aprovadas em 2021 possuem menos autores(as) experientes na educação básica. Na próxima seção, analisaremos, em específico, o perfil dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais.

2.2 Perfil dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais

Partimos do pressuposto que, na divisão de atividade autoral, os conteúdos de Sociologia ficam a cargo dos(as) autores(as) da área de Ciências Sociais, embora não apenas deles(as). Por isso, também analisamos especificamente o perfil desses(as) profissionais.

A análise do perfil dos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, com obras aprovadas nos PNLDs de 2012, 2015, 2018 e 2021, possibilita refletir sobre possíveis impactos da formação e da inserção no campo do ensino de Sociologia desses agentes no processo de escolha de conteúdos e produção, que são inerentes a um livro didático submetido à avaliação, com vistas a ser aprovado pelas comissões responsáveis por selecionar os materiais que serão distribuídos para os(as) estudantes das escolas brasileiras. Dito isto, destacamos na Tabela 9 os dados coletados dos(as) autores(as) com formação, em nível de graduação, em Ciências Sociais.

Tabela 9 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD (2012-2021) com autoria em edições anteriores ao PNLD 2021 e graduação em Ciências Sociais.

Obra	Nº. de autores(as) com formação em Ciências Sociais	Autores(as) com obras aprovadas em edições anteriores do PNLD (%)
2021	31	18 (58,06%)
2018	27	26 (96,29%)
2015	29	3 (10,34%)
2012	3	0 (0%)
Total	90	47

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Os dados evidenciam uma ampliação no PNLD 2021 de 4 novos(as) autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, mas um decréscimo do percentual de autores(as) que já haviam participado em outras edições do PNLD. A edição de

2021 não rompe com esses autores(as) experientes, mas abriu espaço para outros(as) que ainda não haviam, até então, participado. A maior parte dos(as) autores(as) experientes se concentram na obra “Moderna Plus”. Reafirmamos a hipótese de:

[...] o sucesso alcançado pela obra ‘Sociologia em movimento’ (com quase 3 milhões de exemplares adquiridos pelo Ministério da Educação em 2018) tenha influenciado para que a editora Moderna não rompesse com seus(suas) autores(as); o que explica a grande quantidade de graduados(as) em Ciências Sociais na obra ‘Moderna Plus’ (Bodart; Esteves; Tavares, 2022).

Como afirmado anteriormente, a experiência autoral pode ser uma grande aliada na produção qualificada das obras, embora outros tipos de experiências de escrita possam ser, também, colaborativos. Passamos a examinar outras atividades. Os dados estão expostos na Tabela 10.

Tabela 10 – Obras aprovadas no PNLD (2012-2021) segundo autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais, por atividades ligadas ao ensino de Sociologia.

PNLD	Indica no Lattes ser tema de pesquisa	Artigo científico	Livros* e/ou cap. de livros	Entrevista concedida ou realizada – em periódicos científicos	Organização de dossiê	Vínculo com grupo de pesquisa
2021	8	9	41	1	2	4
2018	8	38	19	5	2	6
2015	5	21	8	1	1	1
2012	0	4	0	1	0	0

Nota: *Livros (autorais ou organizados) e/ou capítulos de livros acadêmicos sobre o ensino de Sociologia. Não foram considerados livros didáticos contemplados nas edições do PNLD.

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Buscando observar a inserção dos autores graduados em Ciências Sociais no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, notamos que, em 2018, oito (29,6%) deles apontavam no Currículo Lattes que pesquisavam o ensino de Sociologia. Em 2021, esse percentual caiu para 25,8%, mantendo-se os mesmos 8 pesquisadores. Vale destacar que o alargamento da comunidade acadêmica que se dedica ao ensino de Sociologia, evidenciado por Cigales e Oliveira (2019), não refletiu na ampliação da participação de autores pesquisadores.

Tabela 11 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD (2012, 2015, 2018 e/ou 2021), com graduação em Ciências Sociais, que têm experiência no ensino básico.

PNLD	Autores(as) com graduação em Ciências Sociais	Experiência no ensino básico
2021	31	23 (75%)
2018	27	20 (74,0%)
2015	29	20 (68,9%)
2012	3	0 (0%)
Total	90	63(70,0%)

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Quanto à experiência no ensino básico, o novo PNLD não traz mudanças substantivas, predominando autores experientes nessa etapa de ensino; com exceção do PNLD de 2012, quando apenas duas obras haviam sido contempladas. Naquele momento, a autoria era de docentes universitários(as), graduados(as) na área e portadores(as) de título de doutor(a). A tendência observada por Bitencourt (2004), de que os(as) autores(as) de livros didáticos no Brasil, desde o final do século XIX, são de autoria de professores(as) permanece no caso das obras voltadas ao ensino de Sociologia, inclusive às interdisciplinares aprovadas no PNLD-2021. Como dito em pesquisa anterior (2022, p. 106), “parece ser consenso que a experiência como autor(a) de livros didáticos pode ser um aspecto colaborativo para uma produção mais qualificada, ainda que não determinante”. Trata-se de um aspecto importantíssimo, sendo mais provável os livros didáticos realizarem um diálogo mais próximo com os(as) estudantes, embora isso não deva retirar a função do(a) docente em fazer a recontextualização interna, aquela que ocorre dentro de sala de aula e que visa que o material tenha ainda mais proximidade com os saberes e as realidades dos(as) estudantes.

Tabela 12 – Autores(as) de livros didáticos aprovados no PNLD (2012, 2015, 2018 e/ou 2021), com graduação em Ciências Sociais, que atuavam no ensino básico no momento da coleta dos dados.

PNLD	Autores(as) com Graduação em Ciências Sociais	Atuação no ensino básico
2021	31	22 (68,7%)
2018	27	14 (51,8%)
2015	29	14 (48,27%)
2012	3	0 (0%)
Total	90	50(45%)

Fonte: Elaboração própria, com base no Currículo Lattes dos(as) autores(as).

Considerando a data de produção das obras das edições no PNLD, vamos notar que comparativamente aos dados destacados na tabela 13, há uma redução. Ou seja, alguns dos(as) autores(as), a despeito de terem lecionado no ensino básico,

não eram professores(as) nessa etapa do ensino, enquanto escreviam as obras. Esse dado evidencia que as experiências anteriores com o ensino básico dos(as) professores(as) universitários(as) são motivações para terem produzido tais obras, já que encontramos, dentre os(as) autores(as), professores(as) dessas duas etapas de ensino.

Não podemos ignorar que a formação dos(as) autores(as), bem como suas (não) inserções no campo do ensino de Sociologia, podem ter relações diretas sobre as opções por determinados conteúdos e elementos textuais, como atividades, seções e boxes, em detrimento de outros. Pensar e problematizar os livros didáticos é importante na medida que pode, sem garantias, induzir avanços qualitativos na produção desses materiais, o que é de grande relevância, especialmente no contexto brasileiro, em que a disciplina é ministrada por vários professores(as) não licenciados(as) na área (Mocelin, 2021, p. 2).

Nesse sentido, as opções dos(as) autores(as) dos livros didáticos impactam diretamente nas aulas de Sociologia escolar. Embora o PNLD 2021 tenha envolvido 31 autores(as), de 96, com formação em nível de graduação em Ciências Sociais, a distribuição dentre os livros não é homogênea. Nos termos de Bodart, Esteves e Tavares (2022), não há uma equidade representativa das áreas das CHSA, o que pode impactar sobre o tratamento dado aos conteúdos de Sociologia. Em relação à formação em nível de pós-graduação é possível perceber um acentuado decréscimo, tanto no número de mestres como no número de doutores. Por outro lado, ao analisarmos os dados relativos à experiência na educação básica, percebemos um crescimento no PNLD 2021, quando comparado com os demais anos. Inclusive se observa uma ampliação de autores(as) que estavam atuando na educação básica no momento da coleta de dados desta pesquisa, tendo sido uma ampliação de 14 (51,8%) para 22 (68,75%) autores(as). Assim, observamos aspectos que podem ter impactos negativos e positivos sobre a qualidade da abordagem e da apresentação dos conteúdos de Sociologia.

Importa destacar que não estamos apresentando uma correlação direta entre perfil dos(as) autores(as) e a qualidade dos livros. Contudo, os dados apresentados nos permitem observar as mudanças ocorridas nesses perfis, o que possibilita ilações de hipóteses, dentre elas o risco de invisibilidade dos conteúdos

com tratos sociológicos que, por sua vez, pode gerar um enfraquecimento da Sociologia e da consolidação de seus conteúdos, que vinham alcançando uma certa composição amplamente aceita por professores(as) e pesquisadores(as) do ensino de Sociologia.

Não podemos perder de vista que as mudanças nos perfis dos(as) autores(as) dos livros didáticos estão inseridas em um contexto macropolítico. As significativas diferenças observadas entre os livros didáticos de Sociologia, aprovados para distribuição nos PNLDs de 2012, 2015 e 2018, quando comparados ao PNLD de 2021, têm como pano de fundo a Reforma do Ensino Médio, implementada a partir da promulgação da Lei nº. 13.515/2017. Dentre outras mudanças, a Lei nº. 13.515/2017 implementou nesta etapa do ensino 5 itinerários formativos, a saber, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Com o intuito de atender a esta legislação e, ao mesmo tempo, induzir a sua aplicação nas salas de aula de todo o país, o Governo Federal editou o Decreto nº. 9.099/2017, que dispôs sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, cujo propósito e objetivos do PNLD são explícitos no segundo artigo: “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular”.

Nesse contexto, ficou estabelecido, por meio do edital de convocação 03/2019 (BRASIL, 2019a), que os livros didáticos a serem distribuídos para os(as) estudantes matriculados(as) no ensino médio de todo o Brasil, seriam estruturados com base nas áreas do conhecimento e não mais nas tradicionais disciplinas, como é o caso da Sociologia. Com isso, ao invés de ter quatro livros para as CHSA para as três séries desta etapa do ensino – um de Filosofia, um de Geografia, um de História e um de Sociologia –, foram entregues aos(às) estudantes apenas uma obra com seis volumes a serem utilizados ao longo do ensino médio, nas disciplinas de CHSA. As alterações promovidas no PNLD 2021, com o objetivo de induzir a Reforma do Ensino Médio, tiveram um profundo impacto na alteração do perfil dos(as) autores(as) dos livros didáticos de CHSA, quando comparados com os livros selecionados nas edições de 2012, 2015 e 2018 do PNLD.

É certo que estamos diante de mudanças nos formatos dos livros e perfil dos(as) autores(as), que terão impactos sobre os usos dos livros didáticos pelos(as)

estudantes e professores(as). Aqui não damos conta de explorar esses impactos, mas apresentamos subsídios para pesquisas futuras. Aspectos como editora, mercado editorial, disputas de currículos e marcadores sociais, raciais e de gênero carecem de ser explorados, por também auxiliarem na compreensão dos interesses existentes na definição dos conteúdos a estarem presentes ou ausentes nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças trazidas pelo PNLD 2021 são resultantes de mudanças mais amplas, engendradas pela Reforma do Ensino Médio e pelo aprofundamento de um currículo organizado por áreas do conhecimento, fazendo com que os livros didáticos tomassem outra forma. Em vez de obras de volume único de Sociologia, passaram a ser distribuídas obras de CHSA, organizadas em seis volumes, e os conteúdos de Sociologia em seu interior. Esse rearranjo fez com que as editoras reunissem autores(as) das diversas áreas para produzir as novas obras. Por esse motivo, observamos mudanças substantivas na composição autoral.

Se há consenso de que licenciados(as) em Ciências Sociais/Sociologia devem ser os(as) responsáveis por lecionar a disciplina de Sociologia, precisamos avançar na exigência de que os(as) autores(as) de obras didáticas selecionadas pelo PNLD sejam licenciados(as) nas respectivas áreas dos livros – ou conteúdos, se a opção do Governo Federal for manter o programa nesse formato. Embora isso não garanta a qualidade das obras, amplia as possibilidades para a qualificação deste material didático.

A despeito das críticas que podemos fazer aos livros didáticos, sua distribuição gratuita é um importante avanço educacional, pois reduz as desigualdades de acesso ao material didático, tornando-os, muitas vezes, os únicos livros que os(as) estudantes terão acesso ao longo da educação básica. Além disso, desempenham um papel importante como orientadores do “currículo vivo”, já que são amplamente utilizados pelos(as) professores(as) para planejar as suas aulas e sistematizar o plano de disciplina. Trazer o livro didático para os debates acadêmicos e tecer críticas a eles, tem por finalidade aprimorar sua produção, distribuição e usos. É nesse sentido que aqui discutimos o perfil autoral.

Se partirmos do pressuposto de que é importante que os(as) autores(as) sejam licenciados(as) em Ciências Sociais podemos afirmar que o PNLD 2021 gerou retrocessos, uma vez que não garantiu uma equidade representativa das disciplinas que compõem a área de CHSA. Se considerarmos que a titulação de mestre ou doutor(a) pode ser colaborativa, também podemos afirmar que houve um retrocesso. Se estar envolvido com pesquisas sobre o ensino de Sociologia é um aspecto positivo, o PNLD 2021 apresenta uma regressão em relação ao PNLD 2018. Contudo, se considerarmos a experiência docente como um fator abonatório, notamos que houve um avanço substantivo desde 2012, já que muitos autores(as) são professores(as) dos ensinos médio e superior. Outro aspecto que pode ter impactos positivos é o grande número de autores(as) experientes em outros PNLDs.

O PNLD 2021 se apresenta como indutor de um “currículo editado do tipo integrado”, conforme classificado por Bernstein (1996). Contudo, tal integração nos livros didáticos (currículos editados) pode ser problemática por falta de equidade representativa nas obras, inclusive de autores(as) de Sociologia, já que embora em grande número, notamos uma concentração em poucas obras. Embora a presença de autores(as) graduados(as) em Ciências Sociais seja uma importante estratégia para a manutenção dos conteúdos nas obras de CHSA, é importante que esses(as) tenham boa formação, experiência docente e estejam envolvidos(as) com o subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, a fim de acompanhar os principais debates que visam a qualificação das obras didáticas e do ensino da disciplina. Desses três aspectos, o distanciamento do subcampo do ensino de Sociologia é o que se observa com maior clareza, o que pode estar dificultando a apropriação dos avanços destacados por Cigales e Oliveira (2019) e não garantir que os conteúdos selecionados ganhem legitimidade, de modo a consolidar um currículo editado.

O currículo do tipo integrado, adotado pela Reforma do Ensino Médio, induziu o formato dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2021. Contudo, afirmar que são do tipo integrado, nos termos de Bernstein (1996), não nos parece possível, haja vista as denúncias docentes de deficiência nos esforços de interdisciplinaridade, se materializando em obras mais próximas aos sistemas de

apostilamento¹², cujas disciplinas são organizadas em blocos; no caso dos livros do PNLD 2021, sem apresentar aos(as) professores(as) tal organização de forma explícita, prejudicando sua usabilidade. Essas denúncias precisam, em pesquisas futuras, serem consideradas e os livros devem ser avaliados a partir delas.

Outro aspecto que chama a atenção é a presença maior de autores masculinos, aspecto que pode abrir espaço para o silenciamento de questões relacionadas às mulheres, ou mesmo a perda de qualidade nas abordagens, já que o lugar de fala é fundamental para aprofundamentos no debate. Infelizmente, os dados coletados não nos permitiram explorar aspectos relacionados aos marcadores de gênero, raça e etnia. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas futuras possam dar conta desses marcadores, a fim de observar “mais de perto” as disputas existentes na produção dos currículos editados e seus impactos sobre a prática docente.

Mantendo esse formato interdisciplinar das obras (o que julgamos ser um retrocesso), apontamos – com o objetivo de colaborar para o aprimoramento das futuras obras selecionadas – que os editais do PNLD incluam algumas exigências indutivas quanto à autoria das obras, sendo elas: a) equidade representativa das áreas; b) representatividade regional, de gênero, raça e etnia; c) formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; e d) experiência docente na educação básica.

Não podemos deixar de considerar os agentes produtores dos livros didáticos – autores(as) e editoras –, pois em alguma medida, direcionam as práticas docentes a partir de interesses e perspectivas que eles(as) têm da educação e do mundo. São os(as) responsáveis por “traduzir” o currículo oficial e induzir o currículo real. Se já temos uma considerável na comunidade científica avaliando os conteúdos dos livros didáticos (BODART, 2021), precisamos avançar na análise dos agentes envolvidos em suas produção e circulação.

Este artigo, ao se debruçar sobre o perfil dos(as) autores(as), nos permite indicar novos direcionamentos de agenda para futuras pesquisas, as quais seriam importantes se analisassem as origens sociais, éticas dos(as) autores(as), bem como suas vinculações políticas. Tais esforços nos permitiriam compreender, com maior profundidade, os impactos da autoria sobre a feitura das obras didáticas.

¹²Nos referimos ao formato editorial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BENITO, Agustín Escolano. A manualística na Espanha: duas décadas de pesquisa (1992-2011). *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 7, n. 20, p. 6-29, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7452>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BENITO, Agustín Escolano. *Curriculum editado y sociedade del conocimiento: texto, multimedialidad cultura de la escuela*. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642827>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a Sociologia escolar. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358/287>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas Propostas Curriculares Estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/36>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Ensino de Ciência Política: o que muda nos conteúdos com o novo PNLD? *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*, v. 6, n. 2, pp. 47-75, 2023. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/416>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de Sociologia no Brasil. *Revista Cadernos de Campo*, Araraquara, n. 3, p. 293-326, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/15311/12461>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Ensino Médio: Sociologia*. Brasília (DF): Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio: Sociologia*. Brasília (DF): Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2014.

BRASIL. *Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI*: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2015.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2018 Ensino Médio: Sociologia*. Brasília (DF): Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017.

BRASIL. *Edital de Convocação nº. 03/2019 – CGPLI*: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº. 02, de 20 de dezembro de 2019*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019b. Seção 1, p. 71-80.

BRASIL. *Guia Digital PNLD 2021 Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento Específicas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica: Brasília (DF), 2021.

BRASIL. *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17 fev. 2017, p. 1.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 10ª ed. São Paulo: Cortez editora, 1991.

GOMES, Patrícia Ribeiro Silva. *Programa Nacional do Livro e do material Didático (PNLD): análise de impacto do período de 2013-2020*. 45 fhs. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciência Econômica da Universidade Federal de Goiás. 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/12539/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Patr%C3%ADcia%20Ribeiro%20Silva%20Gomes%20-%202022.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação 2020*. Brasília, DF: INEP, 2020.

LAGES, Anabelle Santos; GOMES, Fabiana Alves de Oliveira; TAVARES, Caio dos Santos. O “lugar” do feminismo negro, decolonial, nos livros didáticos de Sociologia (PNLD 2018). *Revista Café com Sociologia*. v. 11, pp. 01-23, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1349/557>.

Acesso em: 04 jun. 2023.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O Livro Didático pelos Professores: uso e aplicação nas aulas de Sociologia em Porto Alegre. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs)*. v. 5, n. 1, p. 88-114, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/337/270>. Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de Sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Temas em Educação*, v. 28, p. 42-58, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060>. Acesso em: 4 jun. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. Belo Horizonte: Letramento; 2017. (Col. Feminismos plurais).

SANTOS, Mário Bispo. Diretrizes Curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. *Revista Percursos*, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan./jun., 2012.

SOUSA NETO, Manoel Moreira de; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; PESSOA, Márcio Kleber Moraes. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 14, n. 31, set./dez. 2015. pp. 155-179. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p155/31529>. Acesso em: 4 jun. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Lista Nominal, em Ordem Alfabética, dos(as) Autores(as) dos Livros Didáticos de Sociologia Selecionados para Distribuição no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012¹³:

1. Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros;
2. Helena Maria Bomeny Garchet;
3. Nelson Dacio Tomazi.

Apêndice 2 – Lista Nominal, em Ordem Alfabética, dos(as) Autores(as) dos Livros Didáticos de Sociologia Selecionados para Distribuição no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015¹⁴:

- | | | |
|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| 1. Afrânio Silva; | 11. Nelson Dacio Tomazi; | 20. Raquel Balmant Emerique; |
| 2. Benilde Lenzi Motim; | 12. Marcela M. Serrano; | 21. Ricardo Muniz de Ruiz; |
| 3. Bianca Freire-Medeiros; | 13. Marcelo Costa; | 22. Rodrigo Pain; |
| 4. Bruno Loureiro; | 14. Marcelo Araújo; | 23. Rogério Lima; |
| 5. Cassia Miranda; | 15. Maria Aparecida Bridi; | 24. Silvia Maria de Araújo; |
| 6. Fátima Ferreira; | 16. Martha Nogueira; | 25. Tatiana Bukowitz; |
| 7. Helena Bomeny; | 17. Otair Fernandes de | 26. Thiago Esteves; |
| 8. João Catraio Aguiar; | Oliveira; | 27. Vinícius Mayo Pires. |
| 9. Julia O'donnel; | 18. Paula Menezes; | |
| 10. Lier Pires Ferreira; | 19. Raphael M. C. Corrêa; | |

Apêndice 3 – Lista Nominal, em Ordem Alfabética, dos(as) Autores(as) dos Livros Didáticos de Sociologia Selecionados para Distribuição no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018¹⁵:

- | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. Afrânio Silva; | 11. Júlia O'donnell; | 20. Paula Menezes; |
| 2. Benilde Lenzi Motim; | 12. Lier Pires Ferreira; | 21. Raphael M. C. Corrêa; |
| 3. Bianca Freire-Medeiros; | 13. Luiz Fernandes de Oliveira; | 22. Raquel Balmant Emerique; |
| 4. Bruno Loureiro; | 14. Marcela M. Serrano; | 23. Ricardo Cesar R. da Costa; |
| 5. Cássia Miranda; | 15. Marcelo Araújo; | 24. Rodrigo Pain; |
| 6. Celso Rocha de Barros; | 16. Marcelo Costa; | 25. Rogério Lima; |
| 7. Fátima Ferreira; | 17. Maria Aparecida Bridi; | 26. Silvia Maria de Araújo; |
| 8. Helena Bomeny; | 18. Martha Nogueira; | 27. Tatiana Bukowitz; |
| 9. Henrique Amorim; | 19. Otair Fernandes de | 28. Thiago Esteves; |
| 10. Igor José de Renó Machado; | Oliveira; | 29. Vinícius Mayo Pires. |

Apêndice 4 – Lista Nominal, em Ordem Alfabética, dos(as) Autores(as) dos Livros Didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Selecionados para Distribuição no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021¹⁶:

- | | |
|---|--|
| 1. Adhemar Martins Marques (Adhemar Marques); | 10. André Luis La Salvia; |
| 2. Afrânio de Oliveira Silva (Afrânio Silva); | 11. Ângela Correa da Silva (Angela Corrêa da Silva); |
| 3. Alexandre Alves; | 12. Angélica Natália Pizzutto Pozzani; |
| 4. Alfredo Boulos Júnior; | 13. Antônio Luis Joia; |
| 5. Alice de Martini; | 14. Arno Aloisio Goettems; |
| 6. Amarildo Diniz; | 15. Bianca Barbagallo Zucchi (Bianca Zucchi); |
| 7. Ana Cláudia Fernandes; | 16. Bruno Ribeiro B. L. Rodrigues (Bruno Loureiro); |
| 8. Ana Paula Gomes Seferian; | 17. Cândido Domingues Grangeiro (Cândido Grangeiro); |
| 9. André Albert; | |

¹³Nome e sobrenome, conforme disponibilizados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (MEC, 2011).

¹⁴Nome e sobrenome, conforme disponibilizados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 (MEC, 2014).

¹⁵Nome e sobrenome, conforme disponibilizados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2018 (MEC, 2017).

¹⁶Nome e sobrenome, conforme disponibilizados no Guia de Livros Didáticos e Materiais Didáticos PNLD 2021 (MEC, 2020).

18. Cássia Cardoso de Miranda (Cassia Miranda);
19. Cassiano Terra Rodrigues;
20. Cláudio Roberto Vicentino (Cláudio Vicentino);
21. Cosme Freire Marins;
22. Edilson Adão Cândido da Silva (Edilson Adão);
23. Eduardo Campos;
24. Eliano de Souza Martins Freitas (Eliano Freitas);
25. Fabiana Sanches Grecco;
26. Fátima Ivone de Oliveira Ferreira (Fátima Ferreira);
27. Felipe de Paula Góis Vieira (Felipe de Paula Góis Vieira);
28. Felipe Vinícius dos Santos;
29. Flávio Costa Berutti (Flávio Berutti);
30. Flávio Manzatto de Souza;
31. Glaydson Jose da Silva;
32. Gilberto Vieira Cotrim (Gilberto Cotrim);
33. Gislane Campos Azevedo Seriacopi (Gislane Azevedo);
34. Henrique José Domiciano Amorim (Henrique Amorim);
35. Igor José de Reno Machado;
36. Isabela Gorgatti Cruz (Isabela Gorgatti);
37. Isabela Soraia Backx Sanabria (Isabela Backx);
38. Janaína Tiosse de O. Correa Cilli;
39. José Ruy Lozano Rubino Júnior (Ruy Lozano);
40. Julieta Ferreira Romeiro (Julieta Romeiro);
41. José Eustáquio de Sene (Eustáquio de Sene);
42. Jorge Luiz Ferreira (Jorge Ferreira);
43. Judith Nuria Maida (Judith Nuria Maida);
44. Julia Galli O'Donnell (Julia O'Donnell);
45. Laércio Furquim Júnior (Laércio Furquim Jr.);
46. Leandro Alves Gomes (Leandro Gomes);
47. Leandro Calbente Camara (Leandro Calbente);
48. Leandro Karnal (Leandro Karnal);
49. Leandro de Oliveira Galastri (Leandro Galastri);
50. Letícia Fagundes de Oliveira;
51. Lier Pires Ferreira Júnior (Lier Pires Ferreira);
52. Lucas Nascimento Machado;
53. Lucila Lang Patriani de Carvalho;
54. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes;
55. Lygia Maria Terra (Lygia Terra);
56. Marcela Marques Serrano (Marcela M. Serrano);
57. Marcelo Costa da Silva (Marcelo Costa);
58. Marcelo da Silva Araújo (Marcelo Araújo);
59. Marcelo Santos de Abreu (Marcelo Abreu);
60. Maria Ângela Gomez Rama (Ângela Rama);
61. Maria Cristina Castilho Costa (Cristina Costa);
62. Maria Lúcia de Arruda Aranha (Maria Lúcia de Arruda Aranha);
63. Maria Raquel Apolinário (Maria Raquel Apolinário);
64. Marília Bárbara Fernandes Garcia Moschkovich (Marília Moschkovich);
65. Martha Carvalho Nogueira (Martha Nogueira);
66. Maurício Barreto Álvarez Parada (Maurício Parada);
67. Michele Escoura Bueno;
68. Myriam Becho Mota;
69. Natália Salan Marpica;
70. Otair Fernandes de Oliveira;
71. Paula Cristina Santos Menezes (Paula Menezes);
72. Paulo Crispim Alves de Souza;
73. Paulo Edison de Oliveira;
74. Paulo Tadeu da Silva;
75. Patrícia do Carmo Ramos Braick (Patrícia Ramos Braick);
76. Pedro Maciel da Costa Ferreira (Pedro M. C. Ferreira);
77. Priscila D. Almeida Manfrinati (Priscila Manfrinati);
78. Raphael Millet Camarda Corrêa (Raphael M. C. Corrêa);
79. Raul Borges Guimarães (Raul Borges Guimarães);
80. Regina Célia Corrêa de Araújo (Regina Araújo);
81. Ricardo Augusto Haltenhoff Melani (Ricardo Melani);
82. Roberto Catelli Júnior Reinaldo Seriacopi;
83. Robson Edgar Rocha;
84. Rodrigo de Souza Pain (Rodrigo Pain);
85. Rogata Soares del Gaudio (Rogata Soares del Gaudio);
86. Rogério Mendes de Lima (Rogério Lima);
87. Ronaldo Vainfas;
88. Sabina Maura Silva;
89. Silas Martins Junqueira;
90. Silvia Panazzo;
91. Sheila Siqueira de Castro Faria (Sheila de Castro Faria);
92. Tatiana Bukowitz;
93. Thiago de Jesus Esteves (Thiago Esteves);
94. Valéria Aparecida Vaz da Silva (Valéria Vaz);
95. Vinícius Mayo Pires (Vinícius Mayo Pires);
96. Vitor Hirschbruch Schwartz (Vitor H. Schwartz).



DECOMPONDO A SALA DE AULA: experiências pedagógicas no ensino de antropologia

Marcus Bernardes¹

Resumo

O ensaio tem o objetivo de explorar, através da etnografia das aulas de Antropologia em uma instituição privada de ensino superior, as possibilidades narrativas e tensões das relações do tipo objetos/sujeitos e materiais/pessoas no cotidiano da sala de aula presencial e remota. Argumento que o conceito de agência prende a ação em algum ponto (no sujeito ou no objeto) e essa fixação pode limitar a percepção de determinados eventos pedagógicos. E se a sala de aula, não fosse um reagrupamento do social, mas uma assembleia? E se em vez da agência dos objetos imaginássemos a vitalidade dos materiais? Considero que essa última relação abre alternativas para que a sala de aula não se encerre em suas paredes. Inspirado em Helen Verran (2001), dividi o trabalho em três partes: “Ensino Presencial”, “Ensino Remoto” e “Seguindo Materiais Educacionais”. As duas primeiras partes do ensaio abordam a agência dos objetos nas salas de aula presencial e as didáticas do modo *on-line* em decorrência das transformações educacionais a partir da pandemia da Covid-19. A última parte objetiva decompor a sala de aula, indicando que seguir os materiais e as pessoas (docentes e discentes) é perceber que ambos se juntam para contar histórias através de processos de crescimento do conhecimento desses entes ao compartilhar o mundo.

Palavras-chaves: Antropologia. Educação. Ensino de Antropologia.

¹ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Ciências Sociais no Centro Universitário FG (UniFG). E-mail: marcusbernardes@outlook.com.br

Decomposing the classroom: pedagogical experiences in Anthropology Teaching

Abstract

The essay aims to explore, through the ethnography of Anthropology classes in a private undergraduate institution, the narrative possibilities, and tensions in the relationships of the type objects/subjects and materials/people in the daily life of the presential and remote classroom. I argue that the concept of agency attaches the action to some point (in the subject or in the object) and this fixation can limit the perception of certain pedagogical events. What if the classroom was not a regrouping of the social, but an assemblage? What if, instead of the agency of objects, we imagined the vitality of materials? I believe that this last relationship opens alternatives so that the classroom does not close itself in its walls. Inspired by Helen Verran (2001), I divided the work into three parts: “Classroom Teaching”, “Remote Teaching” and “Following Educational Materials”. The first two parts of the essay address the agency of objects in face-to-face classrooms and the didactics of the online mode because of educational transformations from the Covid-19 pandemic. The last part aims to decompose the classroom, indicating that following the materials and people (teachers and students) is realizing that both come together to tell stories through processes of growth of knowledge of these entities when sharing the world.

Keywords: Anthropology. Education. Anthropology Teaching.

INTRODUÇÃO

O artigo tem o objetivo de explorar diferentes narrativas e tensões envolvendo as relações do tipo objetos/sujeitos e materiais/pessoas a partir das aulas de Antropologia em uma Instituição de Ensino Superior privada no sudoeste da Bahia. Reelaboro aqui essas experiências pedagógicas como professor observando nuances da sala de aula presencial e remota, particularmente, em função do ensino remoto emergencial imposto pelo contexto pandêmico em 2020.

Nas duas primeiras seções intituladas “Ensino Presencial” e “Ensino Remoto” reflito os objetos na sala de aula em interação com o professor e os estudantes. Contudo, ao longo do texto, demonstro as limitações do conceito de agência e experimento narrar a sala de aula como uma assembleia (Tsing, 2022).

Desdubro esse novo conjunto de relações do tipo materiais/pessoas, especialmente, na terceira seção “Seguindo Materiais Educacionais”. As três partes que constituem a centralidade argumentativa do trabalho, além da presente introdução e as considerações finais, foram construídas inspiradas em Helen Verran (2001). No livro *Science and an African Logic*, a filósofa australiana discute a sua participação como docente no programa ocidental de formação de professores para o desenvolvimento do currículo em Ciências e Matemática em países africanos nas décadas de 1960 e 1970, particularmente, no *Institute of Education at the University of Ife* (agora *Obafemi Awolowo University*), na Nigéria.

Um dilema é levantado pela autora: ensinar os seus estudantes a seguir apenas o livro didático (o que seria uma traição com os professores e as crianças) ou encorajar as inovações pedagógicas iorubás (o que podia ser visto como um relativismo cultural, cedendo a um “tribalismo” da Nigéria). A primeira versão do livro se chamava “Os Números e as Coisas”, mas ela ficou insatisfeita com a narrativa relativista que havia apresentado, criando um método para decompor os seus escritos. Grosso modo, Helen Verran (2001) elabora uma crítica ao universalismo, ao mesmo tempo que não nega completamente os textos relativistas críticos, tornando as tensões e desconfortos mais correspondentes com suas experiências na sala de aula.

O livro é dividido em três partes (*Numbering, Generalizing e Certainty*) e cada parte subdivide-se em três capítulos estruturados da seguinte forma:

1º capítulo – uma explicação relativista da diferença;

2º capítulo – uma decomposição desse argumento;

3º capítulo – uma consideração alternativa da diferença no aspecto da lógica generalizante [*generalizing logic*].

Aqui não há espaço para a discussão dos detalhes dessa argumentação que é bastante longa. Não tenho a pretensão, neste ensaio, de propor uma versão ainda que simplificada do que a filósofa australiana construiu. A minha inspiração é mais experimental e com algumas diferenças, por falta de espaço, tempo e talento.

Em síntese, as duas primeiras seções do ensaio pretendem demonstrar a agência dos objetos nas salas de aula presencial e virtual. Diferente de Verran (2001) que decompõe o argumento e apresenta uma alternativa, tento fazer as duas coisas na terceira seção, correndo os riscos da simplificação. A ideia é basicamente demonstrar que o conceito de agência prende a ação em algum ponto (no sujeito ou no objeto), já as relações do tipo materiais/pessoas indicam novos caminhos para refletir diferentes conhecimentos que circulam na sala de aula.

Ensino Presencial

Era difícil se situar nos grandes corredores tão alvos que pareciam mais um hospital do que uma universidade. Para olhos recém-chegados todo lugar parecia igual, embora mais tarde percebi que cada sala era nomeada com uma cidade do sudoeste baiano, a inscrição com número e nome da sala era acompanhada por uma breve descrição histórica do município. Naquele primeiro dia de aula na instituição me dirigi à recepção informando que era um novo professor. Após as boas-vindas entusiasmadas da recepcionista, foi me entregue o que de forma simplificada todos chamavam de kit.

Um estojo, já envelhecido pelo tempo e pela troca constante de mãos, feito de um tecido fosco na tonalidade azul-escuro com o logotipo da instituição e repleta de pequenos riscos de caneta azul e vermelha. Pelo toque imaginei que era um pincel para o quadro e um apagador. Perguntei onde ficava a sala 18 e me dirigi até lá.

O primeiro dia de aula tem um peso completamente diferente caso você seja professor(a) ou estudante. Os discentes – se forem calouros as emoções podem ser ainda mais intensas – ficam ansiosos para conhecer os(as) professores(as) ou determinada disciplina. O espaço físico desperta curiosidade e, de forma muitas vezes tímida, falas começam a ser ensaiadas com o colega ao lado. Contudo, o quadro geral é de espera: “como será a aula?”, “vou no banheiro agora ou depois?”,

“odeio essa disciplina”. Eu me atendo aqui aos pensamentos possíveis do contexto, porém, com certeza, no meio dessas inquietações existem as preocupações particulares sobre o trabalho, a família, a saúde, a política ou o time que perdeu.

As inquietações também perpassam o(a) docente. Mesmo com a aula preparada, ainda há dúvidas sobre como ela se desenrolará. Não só cada turma é única, mas o próprio momento de cada aula também é único. Há constâncias obviamente, mas existem elementos singulares importantes.

Esse primeiro dia de aula ocorreu na segunda unidade do segundo semestre de 2018 em uma universidade privada do sudoeste baiano. É estranho iniciar um trabalho com o semestre acadêmico em curso, mas na época, pela necessidade de sobrevivência, o fato passou despercebido. Mais tarde soube que estava substituindo uma professora afastada por questões de saúde em decorrência do trabalho.

Mesmo sendo um novato, eu queria sustentar uma posição de confiança. Isso foi quebrado em segundos. Ao chegar na sala 18, notei alguns estudantes na penumbra e sentados em silêncio. Acendi a luz e dei boa noite. Ao caminhar até a minha mesa enquanto me respondiam, não dei mais de seis passos e a luz apagou acompanhada do barulho estrondoso do disjuntor desligando de forma abrupta.

Fiquei sem entender nada e um dos estudantes percebendo minha surpresa informou que era necessário inserir um cartão na entrada da sala. Eu não fazia ideia desse cartão e só fiquei mais confuso. Outra estudante pediu que eu olhasse no estojo e lá estava o “bendito” cartão, junto com um controle do ar-condicionado que eu imaginava que era um apagador. Ao colocar o cartão no receptor acoplado na parede todos os aparelhos da sala ligaram: os condicionadores de ar, o computador, o projetor, o sistema de som e as luzes. Disfarcei a minha ignorância com alguma piada e o pessoal riu. Conversei com a turma que era a minha primeira aula na instituição e ninguém me informou sobre esse ritual de ativação eletrônica.

Aproveitei a situação para falar sobre Antropologia. Alguns dias antes um funcionário do setor de Recursos Humanos, muito simpático, me apresentou todos os setores, edificações e funcionários da instituição. Contudo, o ritual de ativar a

sala de aula passou despercebido. Conteí essa estória para eles chamando a atenção para o que é familiar ou estranho. O familiar, muitas vezes, entra no espaço do não dito, do óbvio, algo que é tão conhecido que dispensa explicações, mesmo nesse caso do cartão que faria parte do meu cotidiano de aula muito mais do que a localização do almoxarifado que ele me apresentou naquele dia. Entre as muitas tensões que a Antropologia se preocupa, essa relação entre o próximo e o distante (no tempo-espaço, nos modos de vida, nas cosmologias, entre o eu e o outro) ocupa um lugar especial para as reflexões.

Seguindo as linhas da alteridade imagino quem são os não humanos em uma sala de aula presencial de Antropologia? (Ingold, 2022). De forma geral, as salas são compostas por cadeiras, mesas, quadros, paredes, telhado, janelas, livros, cadernos, canetas, vestimentas nos corpos, mochilas e aparelhos eletrônicos (pessoais e da instituição). Talvez esse seja um primeiro nível de descrição em que os objetos são todos passíveis ou estáticos esperando uma ação humana, inclusive a minha de descrevê-las. A tinta da caneta na folha de caderno é coordenada por mãos humanas, assim como o giz ou piloto que materializa palavras no quadro. Onde está a agência, na tinta ou na mão?

A estrutura arquitetônica de uma sala de aula, nesse raciocínio, abriga objetos que auxiliam nas demandas pedagógicas, começando pelas carteiras arrastadas quando humanos querem se sentar. Por outro lado, e se imaginarmos que a sala de aula metaforicamente como uma bolsa ou sacola que abriga mais do que objetos e corpos humanos? Ela guarda também sonhos, aspirações, conflitos, angústias, dúvidas, perguntas e algumas respostas (Le Guin, 1989)³. Dentro dessa grande bolsa que na minha interpretação vai da ficção científica à educação temos também pequenas bolsas (mochilas) que guardam as experiências e histórias de

3 Na “teoria da bolsa de ficção”, a escritora Úrsula Le Guin, filha da escritora Theodora Kroeber e do antropólogo Alfred Louis Kroeber, propõe que a literatura não tenha o mito do Herói como a centralidade das narrativas. A escritora valoriza as histórias de vida, os pequenos fragmentos de contradições e controvérsias que habitam as relações humanas e mais que humanas. Por isso, mais do que a lança ou a espada, a bolsa assume um papel fundamental nessa proposta, pois é um artefato para guardar histórias. Uso ainda o vocábulo história para destacar o elemento criativo e produtivo da narrativa e não tem, necessariamente, uma relação de oposição ao real, conforme Gonçalves, Marques e Cardoso (2012) e Trouillot (2016).

cada um e cada uma, prontas para serem discutidas e compartilhadas, no que bell hooks (2017) chamou de comunidade aberta de aprendizado.

Na metáfora da bolsa não há lugar para o estático e passivo, nem para o ativo e heroico, são as histórias que são importantes. Contá-las não é representar o mundo, é “traçar um caminho através dele que outros possam seguir” (Ingold, 2015, p. 324). Uma comunidade aberta de aprendizado de fato acontece na sala de aula quando as histórias circulam, pegando um pedacinho de cada estudante e do professor. Educadores e educandos, nesse momento, estão co-intencionados nesse processo educativo, um estado de co-laboração mediatizado pelo mundo, que são as relações humanas e mais que humanas (Freire, 2013).

Só em filmes eu tinha visto cartões que abrem portas. Antes de trabalhar nessa instituição eu dava aulas de Sociologia em uma escola rural, muito precária, no interior do Recôncavo Baiano. Estava diante de um ambiente completamente diferente agora. O cartão, nos dias das aulas, antecedia muitas vezes as próprias saudações. Era ele (*he or it?*) que permitia que a sala começasse a funcionar.

Ao começar a detalhar alguns conceitos, a necessidade de escrevê-los no quadro acentuou a ausência do piloto e do apagador. Mais uma vez, auxiliado pelos estudantes, me dirigi ao setor específico que me forneceu dois pincéis (azul e vermelho) e o apagador. As aulas podem até ocorrer sem a presença desses entes não humanos, como um pincel ou um computador, mas as possibilidades também são limitadas quando eles não estão agindo. As mediações mudam também se a sala de aula passa do presencial para o virtual.

Ensino Remoto

Estamos vivendo uma pandemia. Covid-19. Coronavírus. Na data de hoje mais de 2 milhões de casos no mundo. Quarentena. Isolamento e distanciamento social. Parece que estamos em um filme. As aulas presenciais foram suspensas. Estamos todos nos readequando para a continuidade das aulas na modalidade virtual. Não consigo dormir. São quase quatro da manhã (Diário de campo, 16 de abril de 2020).

O primeiro semestre de 2020 foi cheio de desafios pedagógicos. As instituições públicas de ensino superior, de forma sensata, fizeram um amplo planejamento para o retorno das aulas virtuais no semestre seguinte. Professores e estudantes tiveram um tempo para entender este novo momento, já que as plataformas virtuais eram utilizadas como apoios e agora seriam protagonistas.

Nas instituições privadas, as aulas virtuais se tornaram uma realidade imediata. Lembro que ficamos sem aula apenas uma semana. Tivemos poucos dias para nos readequarmos diante do ensino remoto emergencial. As instruções eram imprecisas por parte da coordenação pedagógica (que não tinha culpa) e foi um caos. A tônica do momento era de medo e confusão. Alguns professores gravaram videoaulas e postaram no *Youtube*, outras utilizavam o *Google* sala de aula para dúvidas e atividades. Os mais empolgados davam aulas no formato de *live* pelo *Instagram* ou ligação pelo *WhatsApp*. Muitos professores só passaram atividades e aguardaram mais informações. Teve de tudo um pouco. O que importava para a instituição era continuar fornecendo aulas para que os estudantes continuassem pagando, sem reclamações. Entretanto, as reclamações foram crescendo exponencialmente a cada semestre.

Nesse início eu tive uma dificuldade imensa em dar aula por videoconferência. Naquele tempo, para mim era desconfortável falar através de simples ligações telefônicas, raríssimas vezes eu gravava um áudio no *WhatsApp*. Como a escolha era livre, desde que a máquina da educação e do dinheiro continuasse girando, preferi gravar as aulas. Busquei um *software* livre (OBS) para filmar e gravar a tela do meu computador simultaneamente. Era muito estranho falar para ninguém (humano). Eu já usava o *Google* sala de aula como ferramenta auxiliar de recados, postar cronogramas de aulas e tirar dúvidas gerais.

Após algumas semanas as diretrizes foram ficando mais precisas. Melhorou um pouco as plataformas virtuais já utilizadas pela instituição (*moodle* e *jacad*) e ficou mais clara a distinção entre aulas síncronas e assíncronas. Para as aulas síncronas eram utilizados o *Google Meet*, o *Zoom*, o *Loom* etc. Eu resisti o máximo que pude para ministrar aulas síncronas, mas com o tempo o desconforto foi

reduzindo. No final desse primeiro semestre de 2020 eu já estava acostumado a dar aulas virtuais.

Com a continuidade da pandemia, aos poucos, saímos de um ensino remoto emergencial para um ensino remoto intencional. Os professores ficaram mais experientes com as aulas remotas, novas possibilidades eram postas em prática. Agora docentes e discentes para desempenhar seus papéis em sala eram todos ciborgues, essa fusão de organismo e máquina que torna possível habitar, ainda que por algumas horas, o ciberespaço⁴ (Haraway, 2009).

Se antes tínhamos o cartão como objeto-chave no ritual de ativação eletrônica para o início da aula, a sala de aula virtual é dependente de uma cadeia muito maior de objetos. Agora cada estudante e professor estão em suas próprias casas e a sala de aula é engolida pelo ciberespaço. A tecnodiversidade ou as cosmotécnicas nessa nova sala de aula, estão para além da dicotomia tradicional e moderno, envolvendo dinâmicas constituídas no local, relacionando técnica, moral e cosmos (Hui, 2020).

Nesse sentido, eu tive a oportunidade de ministrar aulas para uma mesma turma nas duas modalidades (presencial e virtual). Em um primeiro momento considerei que, talvez por essa cadeia de objetos ser mais abrangentes (acesso à luz e internet, ter um computador ou celular, ter um aplicativo e cadastro, habilitar câmera, fones e microfones) as interações diminuiriam bastante. De fato, muito da participação do estudante é comprometida se ocorrer algum tipo de quebra na cadeia descrita acima.

Contudo, a sala de aula no ciberespaço constrói suas próprias especificidades. Os estudantes têm duas possibilidades de interação: escrevendo no *chat* ou abrindo o microfone e falando. Muitas vezes, os mais participativos, transitam nos dois fluxos. Como professor, aprendi também a prestar atenção

4 A palavra ciberespaço aparece pela primeira vez no conto *Burning Chrome* e é popularizada na obra de ficção científica, *Neuromancer*, ambas escritas pelo canadense William Gibson, respectivamente, em 1982 e 1984. Logo extrapola os usos literários e passa a denominar todo o universo das redes digitais como um novo meio de comunicação e construção de modos de vida (Lévy, 1998; 1999).

nessas duas instâncias, o que abriu um precedente para que discentes mais tímidos fizessem perguntas escritas. Muitas das conversas paralelas consideradas inconvenientes no presencial foram transpostas para o bate-papo virtual, mas agora com um sentido público muito maior, o que só intensifica o engajamento dos estudantes em determinado assunto e, pode indicar, como termômetro para o(a) docente, uma breve pausa para conversar sobre banalidades necessárias.

Na experiência que tive nos últimos três anos em aulas remotas, a maior parte dos estudantes não utilizam as câmeras. Na instituição que trabalho essa é uma das principais queixas dos docentes. “Eu não gosto de aula *online* porque parece que estamos falando sozinhos” é uma das frases mais repetidas em grupos de trabalho de professores ou conversas particulares. Ou seja, os objetos que acompanham a aula virtual não determinam a maior ou menor participação da turma (em condições normais de temperatura e pressão e acesso à internet e bom funcionamento dos meios telemáticos). As salas de aula virtual e presencial possuem potencialidades e limitações na qual a turma, os objetos e os professores podem explorar. A virtualidade da sala, entendida como um agrupamento ou associação no sentido latouriano, prescinde de objetos que transformam, traduzem, distorcem, modificam e transportam o significado ou elementos na sala de aula. A mediação desses objetos na sala de aula só é visível como evento, a narrativa que descrevo seria justamente a “contabilidade” dessa agência (Latour, 2012).

No princípio do ensino remoto as salas virtuais eram criadas pelos professores e enviadas através de *links* para os estudantes, assim como no presencial o tempo de aula poderia ser negociado, mesmo sem portas de madeira para entrar ou sair. Hoje, todas as aulas já estão previamente criadas para todo o semestre em uma plataforma educacional da instituição, com o horário de início e de término. No milésimo de segundo seguinte ao horário predefinido pelos profissionais da área de Tecnologia da Informação, mesmo que a aula não tenha terminado, a sala de aula se desfaz. Não existe um momento pós-aula. Rigorosamente um algoritmo cria a sala às 19 h e a destrói às 21:50 h e, na semana seguinte, a ação mecanicamente se repete.

Seguindo Materiais Educacionais

E se a sala de aula, na metáfora da bolsa que traz elementos para a cooperação, não fosse um reagrupamento do social, mas uma assembleia? E se em vez de agência dos objetos falássemos da vitalidade dos materiais? (Ingold, 2015; Tsing, 2022). O que narrei acima revela um jogo de “quase sujeitos” e “quase objetos” em redes relacionais (exceto quando recorri a Donna, Úrsula e bell). Não imagino a sala de aula assim. “Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes”. Oposto é exagero, mas algumas complementações diferenciais são necessárias.

Embora fosse possível propor essa articulação entre materiais e pessoas tomando por base as interações da sala de aula no ciberespaço, escolhi nesta seção recorrer às experiências pedagógicas na sala de aula presencial. Dessa forma, é possível captar as relações do tipo materiais/pessoas de uma forma direta (o que não quer dizer mais real ou verdadeira, não se trata disso). No virtual, essas interações com novos artefatos aparecem, inevitavelmente, mediadas por aparelhos telemáticos. Sem dúvidas é um conjunto importante para compreender essa nova sala de aula, mas que nesse momento, foge ao escopo principal desse trabalho.

Ao longo da narrativa sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, espero evidenciar como os estudantes se correspondem com os materiais e se implicam nas histórias contadas, relacionado a um só tempo, as próprias experiências em consonância com temas estudados pela Antropologia.

Concordo com Tim Ingold (2015) que a superação da dicotomia entre sujeito e objeto não está na atribuição da agência ao objeto. As mochilas, as conversas, o quadro, o computador, professores e estudantes são experiências em movimento que estão em situação de correspondência durante a aula, ou seja, a relação é o que importa e não um ponto específico de onde a ação inicia.

A sala de aula como assembleia (e não como associação, como descritas nas partes anteriores) implica não só notar o movimento de diferentes materiais, Decompondo a sala de aula: experiências pedagógicas no ensino de... | Marcus Bernardes 47

humanos e não humanos, é também arrastar a economia política, o Estado, o mercado de trabalho, a formação profissional, a ecologia para dentro da sala de aula (Tsing, 2022).

O que está por trás das agências dos objetos? Para a ANT (*Actor-Network-Theory*), o social é um termo para um tipo de associação momentânea, como busquei explorar nos tópicos anteriores ao narrar breves situações que ocorreram nas aulas. Latour (2015) critica a noção de força social como algo duradouro e que pretende explicar o funcionamento de instituições, para ele, não há vínculos constituídos de material social. O curioso é que ele dilui conceitos como “estrutura”, “cultura”, “sociedade”, mas não se arrisca em falar dessa diluição sobre o “racismo”, “machismo”, “sexismo” etc. Pela sua teoria essas palavras não implicam algo que tenha uma força social duradoura.

O racismo não me parece algo que só exista durante um ato que é racista. É uma ação, diria Ingold talvez, que é levada pelas correntes geradoras do mundo. Contudo, o antropólogo britânico ao colocar a vida como elemento central de suas discussões parece esquecer a sua contrapartida. Eu acrescentaria que não existe fluxo gerador de vida sem uma morte atmosférica que a acompanhe (Fanon, 2020). O racismo é levado por correntes destruidoras do mundo, sufocando com o seu vapor os povos indígenas e a população negra no Brasil há muitos séculos.

Certa vez, propus uma atividade para uma turma de Psicologia. As aulas eram presenciais, antes da pandemia Covid-19 e ocorriam no sábado pela manhã. Discutimos o pensamento de Guerreiro Ramos (1957) e Lélia Gonzalez (2018), bem como debates gerais sobre trabalho e sofrimento psíquico. Para o encerramento da disciplina propus uma atividade chamada “Método de Ação Psicodrama” com inspiração direta em Guerreiro Ramos e sua atuação no Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944. O Psicodrama é uma abordagem de terapia em grupo que utiliza o teatro e outras artes, em diálogo com a Psicologia (e no caso das minhas aulas com a Sociologia e Antropologia também) para analisar questões biopsicossociais.

Confesso que estava desanimado quanto ao andamento do trabalho. Era uma turma do noturno, mas a universidade estabeleceu o dia de sábado, às sete horas da “matina” para as nossas aulas. A maior parte dos estudantes dessa turma e da universidade são da classe trabalhadora, provenientes de várias “cidades do interior”, muitos ainda da zona rural. Ou seja, a mudança de horário, o cansaço, a distância eram todos componentes que dificultavam o bom andamento das aulas.

Muitas faltas e sempre muito sono. Mas, de forma geral, um pequeno núcleo participava muito. Ao longo do último mês, o final de cada aula ficou designado para o desenvolvimento da atividade. A turma foi dividida em dois grupos. Eram poucos estudantes, cerca de quatorze. Os temas escolhidos pelos próprios grupos foram: machismo e mulher negra. Minha parte entrou na orientação de artigos, discutimos sobre os temas, bem como a estrutura e história do Psicodrama no Brasil.

Cada grupo ficou de me entregar o roteiro de apresentação. Um grupo apresenta, o outro analisa. A totalidade da turma se dedicou integralmente ao trabalho, unindo, inclusive, diversas linguagens artísticas: teatro, música e dança. As apresentações foram estruturadas em diversos depoimentos com o intuito de mostrar o machismo e o racismo impregnado no cotidiano.

Luzes se apagaram, o que deixou a sala sem janelas sem muita visibilidade. De repente, algumas estudantes ligaram as lanternas dos celulares e dirigiram a luz para o centro da sala. Da disposição das cadeiras ao fundo da sala emergia no centro uma jovem mulher negra de vestido branco e uma bacia a sua frente cheia de um líquido rubro. A moça ficou parada longos segundos em silêncio e entoada pelo batuque que certamente não se encerrava nas paredes da sala, começou a movimentar os pés e os braços em gestos circulares.

Entre as síncopes do samba, ela se abaixava ritmicamente, quase sem querer, molhava as mãos e os pés na bacia que respingava em seu vestido. Os movimentos duraram os instantes exatos da música. Luzes acesas. O vestido estava todo sujo de sangue, digo... tinta. Não, naqueles instantes era sangue e estávamos todos respingados também.

Seguir os materiais e as pessoas é perceber que ambos são tomados, não só pela ação, como diria Ingold, mas pela práxis, que envolve ação e reflexão como pronunciadas em um mundo pronunciado, como disse Paulo Freire (2013). Em um mundo narrado,

 pessoas e coisas não tanto existem quanto acontecem, e são identificadas não por algum atributo essencial fixo estabelecido previamente ou transmitido pronto do passado, mas pelos próprios caminhos (ou trajetórias, ou histórias) pelos quais anteriormente vieram e atualmente estão indo (Ingold, 2015, p. 287).

No fim da aula fizemos uma roda de conversas para expor as impressões, porque as estórias encenadas não vêm com um significado pronto. As experiências de cada uma e cada um, estabelecendo pontes entre o cotidiano e os materiais lidos ao longo do semestre, revelam a função educativa por trás do Psicodrama. A partir da música, da tinta e do corpo, uma estudante rememorou, por exemplo, as violências que avó preta sofreu quando trabalhava de empregada doméstica, outra informou o desconforto de ser fuzilada pelos olhares que relacionam prestígio a cor da pele ao entrar em determinadas lojas.

No ano seguinte, ainda antes da pandemia, repeti a atividade de Psicodrama para uma nova turma de Psicologia. Foi uma turma maior do que a do ano anterior. Trinta e seis estudantes. Dividi a turma em três grandes grupos de doze pessoas. A divisão seguiu um aspecto particular.

Desde o início do semestre notei uma fragmentação muito grande na sala. Era visível, na disposição dos estudantes, como existiam núcleos distantes uns dos outros. Não se tocavam, nem se falavam. Quando chegou o momento de divisão dos grupos, acabei fazendo tudo por sorteio. A primeira reação foi de revolta, porque seguindo a fragmentação muito grupos “já estavam formados”. Eles sabiam da atividade desde o início do semestre, embora só depois eu a expliquei mais detalhadamente. Não cedi a insatisfação e sorteei todos os grupos. Com isso, consegui três grupos bem heterogêneos. Aconteceu o que eu esperava, mas poderia ter dado muito errado. A atividade lúdica, de fato, aproximou as pessoas. Nas

semanas seguintes à atividade, vi uma sala bem diferente, com os estudantes posicionados em novos lugares, conversando com pessoas que antes não se falavam.

Quanto aos temas, eu deixei que eles escolhessem livremente, embora tendo consciência que as discussões ao longo do semestre possuísem influências nessas escolhas. Eles não tiveram dificuldades na elaboração dos roteiros. Nas apresentações foi comum inclusive que pessoas de outros grupos ajudassem como figuração ou segurando algum elemento do cenário feitos de papelão. Os temas foram: 1) Influência da tecnologia na sociedade; 2) Racismo e 3) Femicídio.

O primeiro grupo construiu um universo distópico mostrando os males da tecnologia, criando inclusive uma psicopatologia: Transtorno de Notificação e Atenção (TNA). Abordaram temáticas como violência, *bullying*, suicídio, anomia (no sentido durkheimiano) em decorrência do indivíduo não se ajustar a uma sociedade freneticamente tecnológica.

O segundo grupo articulou textos abordados na disciplina de autores como Guerreiro Ramos (1957) e Abdias do Nascimento (2016). Utilizaram várias cenas como exemplos do racismo cotidiano que existe no Brasil, mostrando aspectos da negação à constatação da existência do preconceito racial. As discussões após a apresentação foram particularmente interessantes. Uma observação de uma estudante que me chamou muita atenção foi o destaque que ela deu de como foi difícil estar no papel de algoz, a dificuldade (ou constrangimento) em ser conscientemente racista com uma colega de sala, mesmo sabendo que era uma encenação.

O terceiro grupo abordou o tema feminicídio. O grupo tinha apenas um integrante do gênero masculino. Ele acabou interpretando um homem violento, extremamente misógino, que se torna um assassino em série em surtos diante de mulheres que lembram sua esposa (e inconscientemente a mãe). O grupo trabalhou muito bem questões de relacionamentos abusivos, mostrando as diferenças entre cuidado e controle.

As discussões posteriores às apresentações foram cheias de emoções, com relatos espontâneos de diferentes tipos de assédio que as estudantes sofreram. De

fato, através do Psicodrama conseguimos criar um ambiente ao mesmo tempo de reflexão e acolhimento. Não imagino em uma aula comum, de exposição ainda que dialogada, estudantes se sentirem à vontade para relatem sofrimentos tão íntimos. No final, os estudantes indicaram a importância de relacionar diferentes saberes como a Arte, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia para aprofundar temas que são, ao mesmo tempo, subjetivos e sociais.

Uma comunidade aberta de aprendizado envolve, necessariamente, esse reconhecimento de uns pelos outros. Trata-se de um esforço coletivo que está para além do(a) professor(a). Nas experiências pedagógicas discutidas há uma implicação em considerar as particularidades e as necessidades dos estudantes (hooks, 2017; Freire, 2013).

A práxis freireana retomada por bell hooks (2017) da qual eu também me inspiro faz sentido quando as experiências circulam e aprendemos com elas. Transformamos a sala de aula também no espaço de acolhimento para ouvir e contar histórias, não esquecendo de acionar a sensibilidade antropológica para compor novos projetos de fazer mundo.

Para encenar a vida – permeada pela morte atmosférica tão comum para os povos que se constituíram na fricção colonial – a tinta, o sistema de som da sala que faz vibrar os batiques, os celulares que clareiam a penumbra, materiais e pessoas são como linhas de propriedades emergentes que se emaranham, fiando em um movimento de torção a própria sala de aula.

Essa sala, talvez de forma reduzida, possa ser o que Malcom Ferdinand (2022) denominou de uma ecologia-do-mundo. Uma espécie de ontologia relacional, envolvendo encontros de uma pluralidade de humanos, não humanos e a tecnologia, atenta às discriminações capacitistas, de gênero, de classe, de sexualidades e étnico-raciais.

Quando materiais e pessoas se juntam para contar histórias, percebemos um processo de crescimento do conhecimento desses entes ao compartilhar o mundo. Os relatos espontâneos, a emoção que aflora, as histórias que se somam às histórias são efeitos que estão nas ontologias, ao mesmo tempo que agem sobre elas, o que

Mauro Almeida (2013) chamou de acordos pragmáticos. A ressonância que esses acordos geram estão para além da sala de aula o que constitui em possibilidades reais de transformação, quando essas reverberações alcançam outros turbilhões da vida dos estudantes.

Considerações Finais

O cotidiano da sala de aula é um pequeno e potente fragmento de análise para compreender o ensino de Antropologia no Brasil. Neste trabalho, a partir das minhas experiências como professor em uma Instituição de Ensino Superior privado no sudoeste baiano, busquei tensionar diferentes narrativas que circulam e constroem a sala de aula.

Acredito que para além da estrutura arquitetônica, a sala de aula como uma “bolsa” carrega subjetividades, poéticas e políticas. Isso se torna mais evidente ao prestar atenção nas correspondências que existem entre materiais, pessoas e os usos pedagógicos dessas relações (Le Guin, 1989).

Dessa forma, as experiências narradas foram escolhidas por proporem um tipo de atividade lúdica que extrapola a utilização de materiais educacionais convencionais (papel, caneta, caderno) para outros tipos de materiais (uma bacia, água, tinta, papelão, luzes dos celulares).

Obviamente que a escolha também envolveu experiências que considerei exitosas para que fosse possível demonstrar certa relação do tipo materiais/pessoas dentro da classificação da sala de aula como assembleia (Tsing, 2022; Ingold, 2015, 2022). Vale dizer que a sala de aula também é feita de fracassos, tentativas e erros. Esses elementos ficaram de fora porque não fazem parte do tipo de tensão que estou interessado. Foge também ao escopo do trabalho apresentar em detalhes as relações intersubjetivas construídas entre professor(a) e estudantes ao longo das aulas, mas que constitui, certamente, um tema importante para aprofundar.

Portanto, adentrando a sala de aula como uma assembleia, o cartão inicia a comunicação eletrônica com outros materiais, assim como eu saúdo os estudantes ao adentrar a sala. A escrita pode enganar o que no ato não é uma sequência, a materialidade das coisas e das pessoas estão em simultânea conexão. Se ontologias também são modos de produção de pessoas, a sala de aula é um lugar especial para estudar esses movimentos e conflitos, e eu apenas costurei pequenos nós. Brevemente busquei explorar possibilidades de narrativas ao tensionar relações do tipo objetos/sujeitos e materiais/pessoas. Considero que a última relação abre alternativas para que a sala de aula não se encerre em suas paredes, afinal, as mochilas que carregam estórias ficam presas às cadeiras apenas por algumas horas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Mauro. Caipora e outros conflitos ontológicos. In: *Revista de Antropologia da UFSCar*, v.5, n.1, jan.-jun., p.7-28, 2013.
- FANON, Frantz. *Medicina e Colonialismo*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.
- FERDINAND, Malcom. *Uma Ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. Tradução Letícia Mei. São Paulo: UBU, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1 ed. 2013.
- GONÇALVES, Marco; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia (orgs.). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do sec. XX. In: TADEU, Tomaz (org.) *Antropologia ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Edutora WMF Martins Fontes, 2017.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Tradução Umberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- INGOLD, Tim. *Estar Vivo: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. *Imagining for Real: essays on Creation, Attention and Correspondence*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2022.

LATOURE, Bruno. *Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LE GUIN, Ursula K. The Carrier Bag Theory of Fiction. In: *Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places*. New York: Grove Press, 1989.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

TSING, Anna Lowenhaupt. *O Cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vi nas ruínas do capitalismo*. Tradução Jorgge Menna Barreto e Yudi Rafael. São Paulo: n-1 edições, 2022.

VERRAN, Helen. *Science and an African Logic*. Chicago, IL & London: University of Chicago Press, 2001.

Recebido em: 16 de jun. 2023.

Aceito em: 10 de ago. 2023

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BERNARDES, Marcus. Decompondo a Sala de Aula: experiências pedagógicas no ensino de Antropologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Cabecs, v.7, n. 1, p.37-56, 2023.



FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: percepções dos estudantes do último período da licenciatura em Ciências Sociais da UFPE

Rayza Almeida Hora¹
Tatiane Oliveira de Carvalho Moura²

Resumo

Neste artigo, analisamos se os estudantes dos períodos finais da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sentiam-se preparados para trabalhar com a temática racial na sala de aula do Ensino Médio. Para isso, os procedimentos metodológicos usados neste trabalho foram: A) Análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; B) Exame documental da grade curricular do curso; C) Levantamento racial dos estudantes do último período da licenciatura; D) Entrevistas semiestruturadas com os estudantes do último período da Licenciatura. Os resultados alcançados foram: por falta de uma disciplina específica para o trabalho com a temática racial na graduação, os estudantes não se sentem aptos para relacionar os saberes sociológicos com a realidade racial brasileira.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia; Lei 10.639; Formação Inicial.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: rayzaa35@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora substituta de Ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: tatiane.moura@ufpe.br

TEACHER EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: perceptions of students from the last period of the Licentiate in Social Sciences at the Federal University of Pernambuco.

Abstract

In this article, we analyze whether students in the final periods of the Degree in Social Sciences at the Federal University of Pernambuco (UFPE) feel prepared to work with racial issues in the high school classroom. For this, the methodological procedures used in this work were: A) analysis inspired by the document analysis of the Pedagogical Political Project of the Degree in Social Sciences at UFPE; B) Analysis inspired by the documentary analysis of the course's curricular note; C) Racial survey of students in the last period of their degree; D) Semi-structured interviews with students in the last period of the Degree. The results achieved were: due to the lack of a specific discipline to work with the racial theme in the adherence, the students did not feel able to relate sociological knowledge with the Brazilian racial reality.

Keywords: Teaching of Sociology; Law 10,639; Initial formation

Introdução

No ano de 2023, a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, completa vinte anos em vigor. Essa legislação tem como objetivo reparar, de certa forma, as violências históricas sofridas pela população negra no Brasil. Ao fazer esse movimento, o Estado brasileiro deixa de ser omissivo diante das desigualdades e assume um papel fundamental como Estado democrático de direito, reconhecendo os danos sofridos pela população negra ao longo da história do Brasil e comprometendo-se com a diminuição das violências e a melhoria de vida da população afrodescendente.

Essa legislação impulsiona a mudança na forma como as instituições de ensino básico, médio e superior formam seus estudantes, estimulando o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade racial. Segundo bell hooks (2021), o processo pedagógico deve ser realizado de forma crítica para beneficiar estudantes e professores. A autora ressalta que os estudantes obtêm diversos ganhos, como o fortalecimento da autoestima, uma vez que essa

abordagem pedagógica pressupõe que cada estudante possui uma valiosa contribuição para o processo de aprendizagem. Para os professores, essa abordagem cria um ambiente seguro, imaginativo e respeitoso em suas aulas.

A pedagogia crítica da base e consistência, também, para que as disciplinas e componentes curriculares - traduzindo a questão para a realidade brasileira atual - para “compensar os preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade (hooks, 2021, p. 53)”. Essa compensação, explica a autora, seria possível através da descolonização do currículo, respeitando a tradição de povos originários e a contribuição africana em território nacional. O processo educativo libertário deve ser contínuo.

Nesse sentido, no presente artigo, abordamos a formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFPE, a fim de investigar se os estudantes se sentem preparados para lidar com a temática racial no cotidiano escolar. Quando se trata de ensino superior, mais especificamente a Licenciatura em Ciências Sociais, existe uma tradição de ensino relacionada às Relações Raciais. No entanto, seria simplificar o assunto dizer que essa tradição é adequadamente referenciada para os estudantes de graduação

Para isso, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram os seguintes: A) análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; B) exame documental da grade curricular do curso; C) levantamento racial dos estudantes do último período da licenciatura; D) entrevistas semiestruturadas com os estudantes do último período da Licenciatura. Dessa forma, ao compreender se os licenciandos, futuros professores de Sociologia na Educação Básica, sentem-se preparados para debater o tema da educação racial em suas aulas, é possível problematizar a formação docente no Estado de Pernambuco, no que diz respeito às relações étnico-raciais.

1. O Intercruzamento Entre a Teoria e a Prática Pedagógica: entre o centro de filosofia e ciências humanas e o centro de educação

Na Universidade Federal de Pernambuco, os cursos de licenciatura dividem-se da seguinte forma: os conteúdos curriculares de natureza científico cultural são

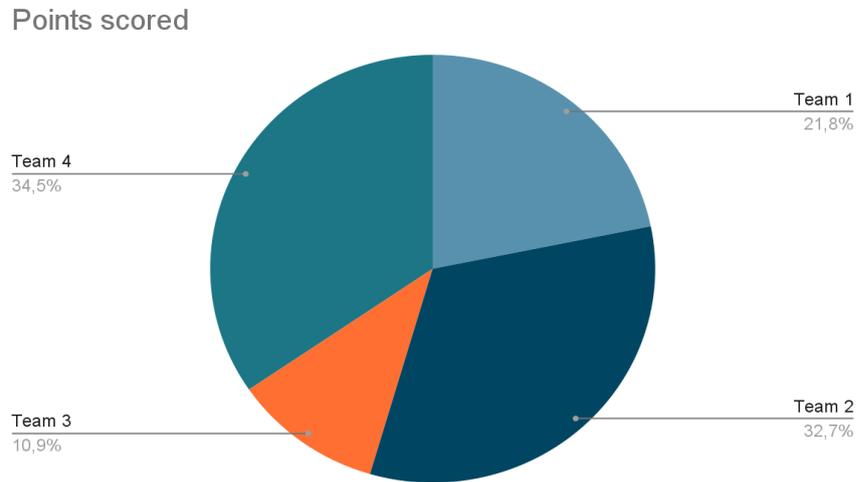
ofertados no centro acadêmico de origem e os conteúdos pedagógicos gerais e específicos são ofertados no Centro de Educação (CE). Em Ciências Sociais essa regra não é diferente, os conhecimentos específicos do curso são ofertados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), logo nos períodos iniciais da graduação.

Por se tratar de um curso de licenciatura, é necessário ir além da simples oferta de conhecimento teórico e proporcionar orientações sobre a mediação didática desses conteúdos em sala de aula. Afinal, o objetivo do licenciando é se tornar um professor e, para isso, é fundamental ter domínio tanto teórico quanto metodológico em sua área de conhecimento, no caso das Ciências Sociais, e ser capaz de integrar o conhecimento científico com o conhecimento educacional. Portanto, é importante não apenas apresentar os conteúdos teóricos relacionados aos estudos raciais, mas também destacar como a formação pedagógica específica possibilita a aplicação prática desses conteúdos na sala de aula.

Neste sentido, Lima (2017) aponta ainda que um dos problemas centrais na formação dos professores de Sociologia seria que a graduação ainda não tem como foco a docência. Tal dado reforça uma das dificuldades que os professores de Sociologia encontram: traduzir o saber sociológico para a sala de aula (Oliveira, 2014). Tomando como pressuposto os estudos de Lima (2017), recorre-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. A fim de saber se os estudantes se sentem preparados para trabalhar a temática racial em sala de aula do nível médio.

O PPP em questão foi escrito no ano de 2011 e é o documento que rege as principais diretrizes do curso até o presente momento. O documento se divide em três tópicos: 1. Conteúdos curriculares de natureza científico cultural; 2. Conteúdos pedagógicos gerais; 3. Formação pedagógica específica.

Gráfico 1 - Distribuição das disciplinas do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB).



Fonte: SILVA (2020, p. 31)

De acordo com o Gráfico 1, as disciplinas que ocupam a produção de conhecimento específico das três grandes áreas das Ciências Sociais apontam mais de 50% da carga horária do curso. Isso é resultado da preocupação com o domínio da produção socioantropológica, expressos nos Projetos Políticos Pedagógicos. Outro fato encontrado no PPP do curso é a distribuição das disciplinas:

Quadro 1- Distribuição das disciplinas do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPB).

Período	Disciplinas				
1º Período	Fundamentos da Sociologia	Fundamentos da Antropologia	Fundamentos da Educação	Introdução a Ciência Política	Políticas Educacionais e fundamentos da escola básica
2º Período	Teoria Sociológica I	Teoria Antropológica I	Metodologia das Ciências Sociais	Fundamentos psicológicos da educação	
3º Período	Teoria Sociológica II	Teoria Antropológica II	Sociologia da Sociedade Brasileira	Avaliação da aprendizagem	Didática

4º Período	Teoria Sociológica III	Teoria Antropológica III	Teoria Política	Etnologia Brasileira	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais I
5º Período	Organização Social e Parentesco	Fundamentos da língua brasileira de sinais	Métodos Qualitativo da pesquisa social	Estágio Supervisionado I	Metodologia do Ensino das Ciências Sociais II
6º Período	Métodos Quantitativos da pesquisa social	Etnologia	Gestão educacional e gestão escolar	Estágio Supervisionado II	
7º Período	Desigualdade Social	Seminário de pesquisa	Metodologia do ensino das Ciências Sociais III	Estágio Supervisionado III	
8º Período	Mudança Social	Novas metodologias do ensino das Ciências Sociais	Estágio Supervisionado IV		
9º Período	Trabalho de Graduação				

Fonte: SILVA (2020, p.31-32).

Ao analisar a forma com que foi dividido o perfil curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais, percebe-se que há uma separação na forma que os licenciandos recebem os conteúdos. As disciplinas do bloco “formação docente específica” começam a ser lecionadas na metade final do curso, perdendo a articulação central com as principais disciplinas de teorias. Se considerarmos teoria e prática como indissociáveis no processo educacional (Pimenta, 1995), as chamadas disciplinas de formação docente específica precisam estar mais próximas das disciplinas de cunho científico cultural.

A articulação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, a disciplina responsável por abordar a temática racial é a de Etnologia Brasileira, cujo principal objetivo é analisar "a etnia e a cultura, a etnologia no Brasil, a formação da etnia e cultura brasileira, e as minorias étnicas na sociedade brasileira". No entanto, restringir a discussão da temática racial a apenas uma disciplina diminui

a efetividade da Lei 10.639/03 no cotidiano educacional do curso, além de limitar a compreensão e a integração desta temática em outras áreas do conhecimento.

Para promover uma abordagem mais abrangente e transversal da temática racial, é necessário que as questões relacionadas à diversidade e às relações étnico-raciais estejam presentes em todas as disciplinas do currículo. Dessa forma, é importante fomentar uma reflexão crítica sobre a construção histórica e social das desigualdades raciais no Brasil, bem como sobre os mecanismos de reprodução e perpetuação do racismo.

A formação do professor deve, portanto, considerar como equivalentes os conteúdos relativos ao domínio do saber de referência e os saberes pedagógicos, já que esta articulação é necessária para que a Educação cumpra seu dever social, afinal como colocam Chitolina; Backes; Casagrande (2021): “trabalho do professor exige conhecimentos específicos. Uma base epistemológica que justifique a escolha dos métodos e técnicas de ensino, conteúdos e campos de conhecimento”. Ademais, Moore (2007) salienta que contar a história da África e da cultura afro-brasileira é tirar de foco a dinâmica da formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

Pimenta (1999, p. 8) afirma que o professor se constitui enquanto professor ao articular os saberes, e é por meio dessa articulação com a prática do cotidiano escolar que o educador constrói e fundamenta sua identidade docente, seu "saber ser". No mesmo sentido, considerando a profissionalização da carreira docente, e mais especificamente das Ciências Sociais, Lima (2017) pondera:

As novas propostas curriculares trazem em si a ressignificação do professor e do seu papel de protagonista no processo educacional. A profissionalização do professor está diretamente ligada à trajetória dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial desses profissionais. Licenciatura esta que, historicamente, teve seu prestígio reduzido na cultura do ensino superior e das universidades (Lima, 2017, p.49).

No entanto, a formação de professores de Sociologia tem implicado, em geral, na oferta de uma tradição bacharelesca arraigada à tradição disciplinar, que, por vezes, considera apenas os docentes do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) como formadores dos licenciandos, deixando em segundo plano os saberes transmitidos pelos professores do Centro de Educação (CE). Chitolina, Backes e Casagrande (2021) afirmam que os conhecimentos de prática pedagógica devem ultrapassar as disciplinas isoladas, pois é importante "compreendê-lo como um conhecimento comprometido em integrar professor, estudante, conteúdos, conceitos, cotidiano e experiências de aprendizagem" (Chitolina, Backes, Casagrande, 2021, p. 55). Afinal, como os licenciandos se sentem?

2. Entendendo a Identidade Racial dos Estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais

O referencial teórico construído ao longo da investigação se norteia do ponto de vista de uma formação docente que mescla o profissional com o pessoal, despertando na trajetória acadêmica do licenciando valores e opiniões que acabam inter cruzando o pessoal e o institucional. De acordo com Cantaluze Lima (2005, p. 51) “a identidade profissional se constitui no exercício da docência articulada aos saberes docentes, às questões imbricadas à socialização e à sua formação identitária.”

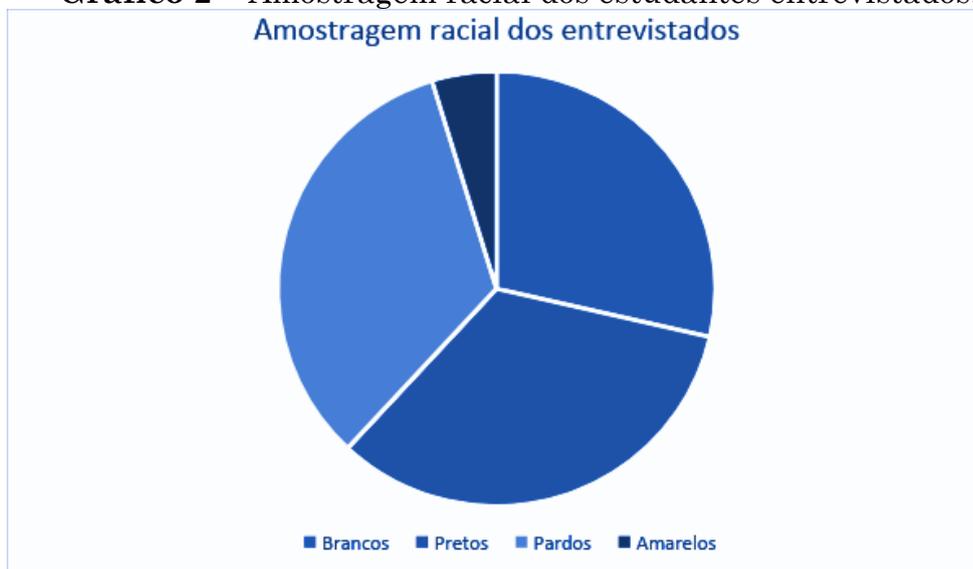
Um dos métodos de coleta de dados deste trabalho foi a entrevista semiestruturada com os estudantes da graduação. As entrevistas aconteceram em 2020, de forma remota via Google Meet, devido às restrições impostas pela crise sanitária causada pelo Covid-19. Na época, a UFPE disponibilizou o recurso de gravação pela plataforma do Google, o que ajudou a salvar os dados da entrevista.

Foram entrevistados vinte alunos, que já passaram pela disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV, que é uma disciplina final do curso, e indicada para o oitavo período. No processo de levantamento de dados, contactou-

se tanto com o Departamento de Ensino e Currículo, que passou uma lista de pessoas que estavam cursando a disciplina em 2020.1 e em 2019. 1. A partir desta lista, buscou-se os discentes que estavam na fase final do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

É preciso esclarecer que este trabalho não abrange 100% dos estudantes que já cursaram ou estavam cursando a disciplina de estágio IV, pois, alguns discentes não tiveram disponibilidade para fazer as entrevistas. Sendo assim, em um universo de 25 estudantes, 20 foram entrevistados, ou seja 80% do total. Com intuito de conhecer os entrevistados, as primeiras perguntas se referiam ao ano de ingresso na universidade e ano de possível conclusão, 70% dos entrevistados acabariam o curso no semestre de 2020.1, 25% em 2020.2, 5% em 2021.1. Além do levantamento de conclusão de curso, buscou-se entender como esses estudantes se entendiam racialmente. Com base no levantamento de dados assim se classificam os concluintes entrevistados:

Gráfico 2 – Amostragem racial dos estudantes entrevistados.



Fonte: SILVA (2020, p. 36)

Em cada uma das falas é descoberta uma particularidade, como sujeito social e enquanto licenciando. A preocupação inicial no processo de

desenvolvimento das entrevistas foi conhecer um pouco da trajetória acadêmica do sujeito entrevistado e como este percebeu o currículo do curso, sendo assim, a primeira pergunta do trabalho foi: Você considera que a graduação te preparou para trabalhar as questões raciais em sala de aula? Das 20 entrevistas feitas, apenas 2 respostas para a primeira pergunta foram positivas, ambas as disciplinas se tratavam de eletivas.

Já, quando a pergunta é: Em alguma disciplina, seja do CE ou no CFCH, lembra-se de alguma abordagem quanto à questão racial na sala de aula? Um dado curioso foi levantado, apenas os entrevistados que se classificam como negros (pardos e pretos) enfatizaram suas respectivas experiências em relação a esta temática.

O entrevistado F ressalta que:

Durante todo o curso, e em especial as cadeiras de teoria sociológicas e antropológicas tratam em aulas específicas sobre a temática racial, mas sempre de forma rasa, teórica e muito distante da nossa realidade da discussão racial brasileira que a gente realmente precisa. Essas discussões sempre acontecem num contexto específico da sociedade brasileira, mas não trabalham como essas relações se dão.

A grande repetição de respostas relacionadas a esta pergunta foi em torno das disciplinas de Teoria Antropológica I e Sociologia das Sociedades Brasileiras, sendo parte das respostas dos entrevistados: “A”, “B”, “D”, “E”, “I”, “K”, “L”, “J”.

Fiz uma disciplina eletiva, “negros e relações interétnicas” que tinha como base os teóricos e teóricas negros e negras e me deu uma base boa sobre o assunto. Das obrigatórias, a professora de teoria antropológica III trabalhou durante uma aula com textos relacionados a raça e decolonidade o que foi muito interessante e proveitoso (Entrevistado A).

Não fiz nenhuma eletiva (referente a temática racial) e da grade curricular: sociologia das sociedades brasileiras, que trouxe o contexto histórico brasileiro, pensando o processo de escravização, o mito da democracia racial e os dias atuais e, além dessa disciplina, etnologia brasileira, na disciplina a turma trabalhou uma aula com Florestan (Entrevistado B).

Nenhuma eletiva, uma cadeira obrigatória, sociologia das sociedades brasileiras, em algumas aulas o professor trazia o contexto histórico brasileiro, referente a época da escravidão, mas não tratava da raça na atualidade, dando apenas a base histórica (Entrevistado E).

Os entrevistados “E”, “T”, “K”, “L”, “S” destacam que a raça não foi eixo principal de nenhuma disciplina em sala de aula, mas que foi tomada como exemplo em grande parte das disciplinas teóricas da grade curricular de Ciências Sociais. A fala dos entrevistados evidencia que é preciso avançar no debate da superação do racismo, colocando em prática a Lei 10.639/03.

O modo como o sistema educacional brasileiro foi desenvolvido não contemplou, de fato, a população de cor no Brasil e este fato corrobora para o aumento das desigualdades sociais no país. Como coloca o entrevistado “U” “É muito triste que o curso de Ciências Sociais não tenha nenhuma disciplina específica que direcione o estudo as pessoas negras ou ao povo indígena, centramos nosso foco de estudo nos europeus”

Neste primeiro bloco de pergunta as declarações dos entrevistados sempre vinham depois de uma longa pausa para resposta e muito embora todas as respostas “nenhuma disciplina da grade curricular trata como temática central” fosse a resposta que mais aparecesse nas entrevistas, ninguém pareceu muito surpreso. Esse tipo de comportamento social pode ser interpretado à luz das relações raciais como um dos *modus operandi* do racismo, a manutenção de um sistema educacional conservador e racista. A fala de um dos entrevistados chama atenção nesse sentido:

Não, eu diria com toda certeza que não, é uma coisa que passa muito batido na universidade. Mas, é uma problemática, pois vivemos no Brasil, eu não sofro tanto quanto uma pessoa considerada “negra” no País, ainda assim pra mim não existe raça, tá entendendo? Eu me identifico como pardo por ser descendente de caboclo, e no fundo, não acho que existe raça no Brasil não, todo mundo é misturado (Estudante D)

Este trabalho foi feito com alunos do penúltimo período da graduação – se levarmos em consideração a grade curricular – ou que já passaram de 50% da grade curricular do curso. Mesmo que o curso de Ciências Sociais trate, em certa medida, sobre a questão identitária, há um descompasso entre aquilo que diz a ciência e a fala exposta. Uma das atribuições feitas sobre essa fala vem da construção da Democracia Racial.

Ao escrever o livro “Casa Grande & Senzala” Gilberto Freyre, descreve, em seu livro, o “cadinho das raças”, afirmando que o Brasil supera o estágio racial, já que todo brasileiro carrega consigo elementos das três raças. Ainda que o autor não tenha escrito o termo “democracia racial”, se entende que Gilberto Freyre foi pioneiro no conceito por colocar que no Brasil as três raças viviam em paz e em perfeito estado harmônico.

Assim, os intelectuais brasileiros se dedicaram a provar que a mestiçagem não seria algo negativo para o brasileiro, mas um processo que levaria a sociedade para o embranquecimento. Schwarcz (2001) ressalta que na tentativa de embranquecer a sociedade, o mestiço vira símbolo nacional, sendo ideia de progresso, com o objetivo de eliminar a mancha negra do solo brasileiro. Como ratificado por Fernandes:

Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um no seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática (Fernandes, 1960, p. 14).

Clóvis Moura relata como a mitologia da Democracia Racial foi idealizada de modo a impedir que o negro conseguisse estratificar socialmente e encarar os preconceitos sociais que enfrenta na sociedade brasileira. O autor segue falando

sobre como a suposta Democracia Racial surge para esvaziar as contribuições trazidas por negros e negras na construção da república e amenizar as crueldades que escravizados sofreram durante o traslado atlântico.

Desejamos salientar no entanto que, infelizmente, as fontes que registram a quantidade de negros vindos para o Novo Mundo não são acordes e o fato se justifica pelas deficiências das estatísticas do tempo, mas, fundamentalmente, pela necessidade de se esconder a relevância do tráfico por vários motivos, e, após sua extinção, ocultar-se as proporções do contrabando que era altamente lucrativo (Moura, 2021, p. 160).

Esse mesmo processo de enriquecimento dos países que mantinham a égide sobre o tráfico negreiro e trouxe grande lucro para a elite da época também foi responsável pelo estado de miséria e desumanização em que o escravizado negro se encontrava. Então, no Brasil, a solução da elite para o “problema do negro”, haja vista havia uma superpopulação negra em solo nacional foi a criação da Democracia racial que ocultava as desigualdades sociais, especialmente as étnico-raciais. O mito reforça a ideia que em solo canarinho às três raças viviam em perfeita harmonia. Moura afirma: “Na sociedade de capitalismo dependente que se estabeleceu no Brasil, após a Abolição, necessitou-se de uma filosofia que desse cobertura ideológica a uma situação de antagonismo permanente, mascarando-a como uma situação não competitiva” (2021, p. 55).

Então, com a saída do regime escravista para o início de uma nova página na sociedade brasileira, a construção de uma república harmônica, qual seria o destino dos negros libertos? Garcia (2007) aponta que serviços de menor prestígio foram destinados a pessoas negras, “serviços públicos de limpeza de ruas e de libambos eram feitos por prisioneiros, geralmente ex-escravos ou libertos. As obras de reparos em estradas e conservação de edifícios também, e outras tantas atividades” (Garcia, 2007, p. 26).

Garcia (2007) dá continuidade apontando que neste mesmo período brancos pobres não aceitavam ter cargos iguais ao dos negros pobres, ou serem comparados

com os “negros miseráveis”. Acentuando que o problema na sociedade brasileira poderia tocar a classe, mas era mais profundo que isso, era uma questão de raça.

No período pós- abolição, nas relações costumeiras, os pardos eram nascidos livres. O ex-escravo, recém liberto era tratado como preto ou negro. Assim, na década de 1890, uma crescente diferenciação se estabelecia entre “libertos” e “nascidos livres”, os “cidadãos brasileiros”. Pelo menos todos os “marcados” pela cor tentavam se agarrar a isso, no afã de se diferenciarem dos “libertos” e alçar a condição de “cidadãos” – “de cor”, mas “nascidos livres”. Posição essa, cada vez mais, associada aos brancos. Segundo Castro (2002), o intercambiamento entre os qualificativos pardo (nascido livre) e negro (nascido escravizado) tornou-se evidente em termos estatísticos. Diminuem os registros de nascimento e de óbito de crianças negras, correspondendo a um crescente aumento das crianças pardas, permanecendo inalterada a presença proporcional de brancos. Depreende-se que começaram a se ver como pardos e não mais como negros, como forma de arrancar de si a marca do cativo (Garcia, 2007, p. 30).

O que se percebe é: a não discussão acerca da situação do negro no Brasil, o apagamento sócio-histórico, bem como o início e solidificação do Mito da Democracia Racial, deixou o negro em uma posição de vulnerabilidade na sociedade brasileira. A falta de referências positivas, bem como o desconhecimento histórico sobre seu passado, fez com que a população negra brasileira ficasse marcada pelo sofrimento e a temas sensíveis (Moura, 2021).

Tanto Florestan Fernandes quanto Clóvis Moura trazem a evidência do status de marginalidade lançado à população de cor no Brasil, legitimado pelo mito da democracia racial. Quando a percepção de um estudante a respeito de sua formação envolve essa ideia tão antiga, e que já deveria ter sido superada, toda a Universidade deve ficar em alerta sobre o modo que se trata a respeito das teorias raciais em sala de aula, para combater essa questão na nossa sociedade.

O segundo bloco do questionário fazia referência às disciplinas que tratavam o ensino de Sociologia no ensino médio. Como já foi mencionado na seção anterior,

as Ciências Sociais têm uma tradição contínua no nível superior, mas, em relação à educação básica, é uma história pautada por processos de intermitência, o que é traduzido no modo como se aprende a dar aula.

Os professores que ensinam as metodologias das Ciências Sociais e as disciplinas de estágio carregam a grande responsabilidade de formar professores capazes de fazer essa transposição enquanto ajudam a formar uma tradição em relação à Sociologia no ensino médio. Então, quando a pergunta foi: “Nas disciplinas referentes ao ensino de sociologia na educação básica (metodologias e estágios) a temática racial foi proposta como possibilidade de ensino para a educação básica? Os seguintes relatores chamaram atenção.

Bem esporadicamente, foi tudo desenvolvido de modo superficial e nenhum trabalho foi feito pra explorar essa temática. Foi uma coisa que partiu dos alunos que tem interesse na questão racial. Nos estágios eu abordei a questão da diversificação da identidade brasileira, e a questão racial foi uma das maiores pautas da aula. Eu estava totalmente despreparada, foi uma aula expositiva, e eu fiz um panorama histórico sobre Darcy Ribeiro, vida e obra e entrei na questão da etnicidade. Os alunos, em sua maioria, receberam bem, trouxeram dúvidas bem fundamentadas. Mas outros trouxeram questões debatidas no senso comum: meu pai é negro e minha mãe não, eu sou filho dele e sou negra também, me faltou maturidade para lidar com essa temática de modo responsável. Minha resposta não foi tão boa em termos educacionais, mas com a ajuda do professor tudo fluiu. A escola que trabalhei no estágio, foi o Colégio de aplicação da UFPE, e eu acredito muito que é uma questão de base, pois se a mesma aula fosse dada em uma escola de bairro da rede estadual a discussão não seria a mesma. Tem a questão de privilégio, de classe e raça. Eu não nego de forma alguma que foi um despreparo da minha parte, e que eu comecei a ter mais arcabouço teórico a partir dessa vivência. Dessa forma eu evito repassar informações erradas ou deixar que meus alunos continuem reproduzindo determinados preconceitos (Estudante M).

Sim, em algum momento, o docente passava textos com temas específicos, dentro de raça, etnia, gênero e no final, fazíamos um plano de aula, foi em alguma medida muito proveitoso. No ensino médio, dei aulas sobre racismo e etnocentrismo. As aulas foram massas, trabalhei com aulas expositivas, explicando o que era etnocentrismo, racismo e fechando as aulas sobre Florestã Fernandes; como tinha te falado, não tinha estudado nenhuma disciplina específica sobre relações raciais e não tinha tanto

conhecimento sobre outros autores negros, apenas o de Florestã. Como tenho experiência com teatro, fiz essa dinâmica em sala, com um jogo de teatro sobre “o oprimido e o opressor” de Augusto Boal e com um texto de uma poeta Olindense, Odailta Ribeiro. A cada final de aula eu pedia pra os alunos escreverem o que achou de cada encontro e foi muito proveitoso, os alunos ficaram super engajados (Estudante O).

A temática racial foi proposta como possibilidade de ensino sim. Na realidade foram feitos vários seminários e um dos grupos ficou responsável por esse tema. Nos estágios obrigatórios lecionei sobre consumo e consumismo, os clássicos da sociologia e trabalho. Embora não planejasse nada relacionada a raça, nem no meu projeto de ensino, nem na sequência didática, a temática surgiu no decorrer das aulas com a discussão levantadas pelos próprios alunos, mais especificamente na aula sobre consumo e consumismo. Nós estávamos discutindo sobre os espaços que as pessoas ocupam devido a seu poder aquisitivo.... conversamos um pouco sobre um movimento organizado por um grupo do MST, acho que em 2019. O grupo do MST fez uma excursão para um shopping de classe alta em São Paulo e nesse percurso ocorreram várias abordagens racistas. Quando eles chegaram no shopping os comerciantes fecharam as portas, o ônibus foi parado no caminho para uma abordagem policial para ver se tinha alguém armado e esse vídeo foi muito discutido. Depois de fazer a abordagem conceitual nessa aula, decidimos fazer um júri simulado, e o tema de racismo foi abordado no contra-argumento, pegamos o gancho e desenvolvemos um pouquinho mais essa temática. Os alunos mostraram um vídeo de um encontro deles no shopping center daqui de Recife, em que eles dançavam uma brega no volume alto e ninguém fez nada para que aquilo parasse, por causa da cor e da classe social e apontaram que era racismo o que esse grupo de pessoas do MST sofreu, pois, essa normalização do ato de estar no shopping não tinha acontecido, tendo em vista os comerciantes fecharam as lojas (Estudante S).

Todos os estudantes entrevistados afirmam que esse era um debate levantado nas aulas referentes ao ensino de sociologia no ensino médio, mas que, por mais rico que fosse o debate, ainda era muito distante da realidade que os estagiários encontram nas escolas públicas do estado de Pernambuco.

É importante perceber a forma que a raça perpassou as aulas que não tinham sido preparadas com esse intuito, das 20 pessoas entrevistadas, cerca de 10% falaram que o debate racial não apareceu na discussão de suas aulas. O

aprendizado vivido pelos licenciandos estava nas surpresas que vivenciaram em sala de aula, independente de como esse discente tenha preparado seu plano de aula ou a forma como abordou o conteúdo, mas o modo como a discussão se deu e como esse conteúdo foi aprendido – e aqui se refere à aprendizagem dupla, dos estudantes secundaristas e dos licenciandos que estavam aplicando suas aulas.

2.1 Formação Para a Diferença? o que os estudantes têm a dizer?

As questões apresentadas aos entrevistados eram as seguintes: Você se considera preparado teórica e metodologicamente para trabalhar as questões raciais em sala de aula no ensino médio? Se a resposta for não, sente a necessidade de capacitação? Se a resposta for sim, qual(is) disciplina(s) especificamente te deu (deram) o estio necessário?

Eu acho que a graduação me preparou de forma extracurricular, pois é um conhecimento que eu sempre busquei e ainda busco. Eu tenho a sorte de estar em um grupo de orientação em que boa parte das pessoas estudam a temática racial e eu acabo tendo este contato também, mas é algo que parte muito mais de mim do que da grade curricular em si (Estudante F).

Não, acho que a minha formação não deu conta disso, em nenhum momento eu tive uma cadeira obrigatória sobre o tema, e eu confesso que não procurei também nenhuma eletiva, a única coisa que eu fiz no sentido de preparação extracurricular foi ir na semana de pretos e pretas. Mas ainda assim, eu acho que isto deveria estar na carga horária programada pelo curso (Estudante H).

Eu acho que o que vimos do nosso curso prepara, mas não no sentido de ser uma preparação final, afinal o que o curso deu não é o que eu preciso, mas eu acho que, como vimos as questões mais teóricas em antropologia, etnologia, nos dá uma noção e uma base pra gente pesquisar algo sobre isso na hora de preparar a aula, mas, para dar aula em si eu não to preparado não. De modo geral é aquilo que a gente sempre fala, há um abismo muito grande entre o CFCH e o CE pra gente; nós aprendemos teorias e aprendemos técnica, mas não aprendemos a mesclar essa teoria com a técnica, fazemos isso em estágio e em metodologia, e foi importante, pois os professores tanto de metodologia quanto de estágio eram formados na área, mas

anda é pouco perto de todas as cadeiras de educação que a gente teve. Preparar para aula eu acho que não, mas acho que deu subsídio teórico para que a gente vá atrás de mais coisas, saiba da importância e consiga desenvolver a partir daí, eu acho que a gente não vai chegar do zero para pesquisar sobre isso para dar uma aula, mas eu também não me sinto preparado agora, eu teria que pesquisar, ir atrás para sim, preparar a aula (Estudante D).

Eu tive a sorte de pegar um professor de estágio e metodologia realmente comprometidos com a temática racial, mas infelizmente, era por contrato, e ele já saiu, então eu não sei se os que vierem depois de mim, terão a mesma sorte. É muito pouco apenas uma disciplina de uma graduação de quase 5 anos, a questão da obrigatoriedade é pra ser vista de forma mais séria, com uma cadeira na grade curricular do curso (Estudante L).

Não. A vivência com pessoas que estavam engajados nesta temática ajudou bem mais a ter um esclarecimento, uma preparação do que a própria graduação que não aborda isso de uma forma enfática. A menos que você tenha, de fato, interesse em procurar por disciplinas que tratem sobre esta temática, mas fora isso, eu acho que as disciplinas do CE deixam a desejar, e as do CFCH, se não fosse por antropologia I, não teríamos visto esta discussão... mas não há necessariamente engajamento na preparação, o auxílio para nos dizer como tratar esse tema teórica e metodologicamente na sala de aula do ensino médio. (Estudante M).

Até o presente momento, as falas dos estudantes indicam que, embora que não apareça com frequência, a temática racial é trazida para a sala de aula durante a graduação, seja como exemplos do cotidiano, por meio de debate levantado pelos estudantes, ou por aulas específicas que tratam sobre esse assunto. É notório o incômodo no hiato de formação estrutural do curso, de um lado as disciplinas teóricas, e de outro das disciplinas pedagógico-práticas, e a falta de diálogo entre elas.

Analisando essas falas, percebe-se que os estudantes pretos e pardos perceberam a presença desses assuntos de forma mais forte durante as aulas, o que faz levantar outro ponto, a questão da subjetividade, afinal os estudantes prestaram mais atenção nas temáticas que diretamente com as questões que os afetam de maneira direta. Esse processo de reconhecimento e afirmação da

identidade é, como coloca Nilma Nilo Gomes (2005, p.3) “o estudo da identidade das diversas raças/etnias que compõe a sociedade brasileira está incorporado dentro de uma discussão sobre identidade social”. Ou seja, a dimensão social não é dissociada do cultural, por isso, para estudantes pardos e pretos fazer essa inter-relação dos assuntos com a vivência é algo mais fácil.

Vygotsky (1984, p.64) coloca que “a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, essa transformação acontece de modo gradual a partir do contato social. Os mecanismos de identificação, neste caso afetariam diretamente a forma que os estudantes percebem as aulas e interagem com elas a partir do contato, mesclando a forma com que o indivíduo se entende, e as instituições que ele entra em contato, neste caso, as salas de aula da Universidade Federal de Pernambuco.

No sujeito pós-moderno situado por Hall (2004), percebe-se a construção das argumentações ouvidas nas entrevistas, essa construção entre “interior” e “exterior” – entre o privado e o público – é o que faz com que alunos negros se percebam, ou percebam as temáticas raciais de modo mais forte durante as aulas, e o que torna “os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam, reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2004, p.12).

Ainda, Hall (2004) coloca que as identidades modernas do final do século XX estão entrando em colapso, marcadores como: gênero, classe, raça, nacionalidade, estão transformando seus espaços na atualidade, e fazendo com que, por consequência, as identidades individuais também se transformem. Essa crise de identidade é entendida pelo autor como um dos princípios fundamentais da pós-modernidade. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2004).

O sujeito pós-moderno está sempre em processo de desconstrução, a ponto que o autor não toma a identidade enquanto modelo fixo e acabado, mas como algo fluxo e contínuo, substituindo o termo “identidade” por identificação. “O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapando de dentro de nós” (Hall, 2004, p. 41).

Assim, o autor compreende a identidade como um processo inconsciente, tudo aquilo que o sujeito vive, tudo que ele entende de si mesmo, aquilo que as pessoas projetam sobre a imagem daquele indivíduo, faz com que o ser humano seja sempre dividido, partido, em eterno estado de construção, pelo qual não temos nenhum controle e que irão subverter a nossa tentativa de encontrar mundos estáveis.

Percebe-se a importância da identidade para a construção de um olhar mais sensível em relação a temática racial, mas não é obrigação apenas de estudantes negros estarem preparados para esta temática, afinal, todos os professores irão trabalhar (ou deveriam) com esse tema em suas respectivas salas de aula. Identifica-se, desta forma, que é um déficit do curso não ter uma disciplina específica na grade comum curricular para tratar sobre o assunto de forma sócio-histórica.

À Guisa de Conclusão

Esta investigação considerou os aspectos da formação inicial de professores para as relações étnico-raciais. No que concerne à especificidade do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFPE, a presente pesquisa pode servir de norte para compreensão das possíveis lacunas existentes na grade curricular do curso e apoio na construção do PPP. Na análise das entrevistas com os estudantes do último período da graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, a fim de

perceber se estes se sentem preparados para trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03. As falas dos estudantes indicam uma dificuldade no trato destes conteúdos, alguns estudantes apontaram esse déficit devido à falta de disciplina que aborde estes conteúdos, ficando a cargo dos próprios alunos a procura da temática racial dentro da Universidade. Tampouco, nas falas dos estudantes, há uma relação entre as teorias das Ciências Sociais e a prática de ensino da Sociologia na educação básica, mais especificamente nas relações étnico-raciais. Diante de tudo que foi posto ao longo deste trabalho, conclui-se que os estudantes entrevistados do último período da graduação em Licenciatura em Ciências Sociais não se sentem preparados para trabalhar de acordo com a Legislação 10.639/03.

A análise sobre as falas dos estudantes da Licenciatura em Ciências sociais, indica que, a partir da percepção dos estudantes, não houve uma formação para as relações raciais consistente que desse esteio ao futuro docente de Sociologia no ensino médio. Além disso, fica claro ao longo do texto que a compreensão sobre a mesma graduação é um processo muito subjetivo que cabe considerar o contexto social e racial pelo qual o sujeito está inserido. Torna-se importante a ressaltar que o fato dos alunos pretos e pardos perceberem melhor as discussões étnico-raciais do curso. Parte disso, poderia ser, devido a trajetória de vida de cada um, enquanto corpo negro no mundo.

Vale a ressalva que não é qualquer tipo de formação que dará conta de uma educação antirracista, é necessário oferecer, acima de tudo, referências positivas sobre a história da população negra, e a incorporação de estratégias nas práticas pedagógicas cotidianas que permitam transformar as práticas curriculares de enfrentamento ao racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v.10, n.2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459/500>. em 10 maio 2023.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL, *Lei 10.639/2003* de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

CHITOLINA, Renati Fronza; BACKES, Luciana; CASAGRANDE, Cledes Antônio. A construção do conhecimento pedagógico na formação inicial de professores. *Caderno Cajuína*, v.6, n.2, Março - 2021.

CORRÊA, Marisa. *Ilusões da Liberdade*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

FERNANDES, Florestan. Cor e mobilidade social em Florianópolis. Prefácio. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. Brasília: *Editora Nacional*, 1960, p.11-25. Disponível em: 307 PDF - OCR - RED.pdf (ufrj.br).

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

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. Juventude e identidade negra: os grupos culturais juvenis como espaços educativos. *1o Congresso Latino-americano de Antropologia*. Anais. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Rosário. 2005. p. 1-11.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Cantaluze. *A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se, do saber-tornar-se professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LIMA, Fabiana Conceição Pereira. *Construção das identidades profissionais dos professores formadores da Licenciaturas em Ciências Sociais*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MEDEIROS, L. B.; PIRES, T. K. P. Projeto Político-Pedagógico (PPP) e rotatividade docente: desafios na atuação das escolas famílias agrícolas (efas) no Piauí. *Cadernos Cajuína*, v.5, n.3, Setembro-2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso: 10 de maio de 2023.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Formação de professores para a Educação superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacionais*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 327-342, maio/agosto 2008.

VYGOTSKY, Levy. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido em: 25 abr. 2023

Aceito em: 27 jul. 2023

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Rayza Almeida da Hora; MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. Formação docente para as relações étnico-raciais: percepções dos estudantes do último período da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *CABECS*, v.7, n. 1, p. 56-78, 2023.



O CAMPO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: uma análise de seu processo de autonomização¹

Amurabi Oliveira²

Resumo

Nos últimos anos têm se consolidado na comunidade de agentes vinculados ao Ensino de Sociologia, constituindo o que alguns pesquisadores indicam ser um subcampo de pesquisa. Neste trabalho desenvolvo a hipótese de que haveria não um subcampo, mas um campo do Ensino de Sociologia em processo de autonomização. Em diálogo com a literatura na área busco demonstrar como que o Ensino de Sociologia surge como um campo na interface entre o campo da Sociologia e o campo do Ensino, possuindo regras próprias de legitimação e consagração de seus agentes.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Campo Acadêmico. Sociologia da Educação.

¹ O presente artigo trata-se de uma versão modificada do primeiro capítulo do livro O Campo do Ensino de Sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas (OLIVEIRA, 2023).

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Livre Docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br

THE FIELD OF TEACHING SOCIOLOGY IN BRAZIL: an analysis of its autonomization process

Abstract

In recent years, the community of agents linked to teaching Sociology has been consolidated, constituting what some researchers indicate to be a subfield. In this work, I develop the hypothesis that there would not be a subfield, but a field of teaching Sociology in the process of becoming autonomous. In dialogue with the literature I seek to demonstrate how teaching Sociology emerges as a field at the interface between the field of Sociology and the field of Teaching, having their own rules for the legitimation and consecration of their agents.

Keywords: Teaching Sociology. Academic Field. Sociology of Education.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira têm avançado de forma significativa, como demonstram os diversos balanços que vêm sendo realizados na área (Handfas, 2011; Handfas, Maçaira, 2014; Caregnato, Cordeiro, 2014; Oliveira, 2015, 2016; Bordart, Cigales, 2017; Bodart, Tavares, 2020; Oliveira, *et al.*, 2021). Tais balanços tendem a destacar a expansão quantitativa do número de teses e dissertações, artigos em periódicos, livros e coletâneas, assim como a pluralidade de temáticas presente nesses trabalhos. De forma concomitante, tem-se dado relevo às políticas educacionais que têm colaborado com a consolidação do Ensino dessa ciência, tais como a expansão do ensino superior no Brasil (e das licenciaturas em particular, como bem demonstram Oliveira (2015) e Bodart e Tavares (2018)), o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Residência Pedagógica,

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), dentre outras, bem como a reintrodução da Sociologia no currículo escolar em 2008.

Os avanços no debate acadêmico têm produzido uma comunidade de pesquisadores ativa e dedicada à reflexão sobre o Ensino da Sociologia, mas que, todavia, não constitui um grupo homogêneo. Essa comunidade é composta principalmente por pesquisadores vinculados a Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais, Faculdades de Educação, professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, professores da Educação Básica, além de pesquisadores em formação (na graduação e pós-graduação), diversidade que pode ser atestada nos balanços realizados sobre os principais eventos na área (Raizer, Mocelin, 2015; Röwer, 2016; Bodart, 2022). Essa heterogeneidade implica também na existência de perspectivas distintas sobre a própria área, que em termos teóricos pode-se desdobrar em um dilema sobre a existência de um campo ou de um subcampo do Ensino de Sociologia

No presente trabalho, proponho-me a desenvolver uma hipótese de trabalho, de que o Ensino de Sociologia não se constituiria mais apenas como um subcampo de pesquisa, mas sim como um campo em processo de autonomização. Além do diálogo com a literatura na área, realizo uma análise empírica a partir das pesquisas sobre esse tema desenvolvidas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Para uma melhor organização deste artigo inicialmente realizarei uma discussão sobre a existência de um campo de ou de um subcampo do Ensino de Sociologia no Brasil, depois, apresentarei a tese central acerca da existência de um campo em processo de autonomização.

Campo e Subcampo das Ciências Sociais Brasileiras

Apesar da análise bourdieusiana colocar o campo como uma realidade praticamente inescapável, pois os agentes estão sempre inseridos em múltiplos campos, isso não é o mesmo que indicar que eles existem a priori, pois ele também é uma estrutura estruturada e estruturante. Bourdieu, em *As Regras da Arte* (1996a), examina cuidadosamente o surgimento do campo literário, destacando o papel de Gustave Flaubert (1821-1880) e de Charles Baudelaire (1821-1867) neste processo. Bourdieu (1996a) esforça-se em compreender as condições sociais que possibilitaram o desenvolvimento do campo literário como um “mundo à parte”, com suas regras próprias de funcionamento.

O exemplo do campo artístico-literário nos serve de guia para entendamos as operações necessárias para a análise da gênese e funcionamento de um campo. Primeiramente, é necessário compreender que todo campo é um campo de forças, constituindo uma rede de determinações objetivas que pesam sobre todos que agem em seu interior. Da mesma forma, os campos são campos de batalha, de modo que seus participantes buscam alterar o peso relativo dos diferentes tipos de capitais que possuem, o que é realizado por meio de estratégias heterodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominada) e ortodoxas (por aqueles que ocupam a posição dominante).

Para a análise de obras culturais, Bourdieu (1996a) indica três operações: a) localizar o microcosmo artístico dentro do campo do poder; b) traçar uma tipologia da estrutura interna; c) construção de trajetórias sociais dos indivíduos que entram em concorrência no campo, de modo a visibilizar o sistema de disposições

socialmente constituído (*habitus*) que guia a sua conduta e as suas representações dentro e fora do campo.

Fica evidente assim que, para compreendermos a emergência de um campo, é necessário nos atermos às condições específicas que são postas para sua formação e autonomização. Miceli (1989), por exemplo, ao analisar os condicionantes da formação e desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, aponta para um conjunto de fatores que teria propiciado o desenvolvimento com maior autonomia em São Paulo. O autor chega a afirmar que só existiu vida acadêmica na acepção das experiências europeias e americanas na Universidade de São Paulo (USP), na qual os docentes e pesquisadores encontraram condições de fazer da universidade o centro de sua vida pessoal, o espaço prioritário de sociabilidade, tornando-a a principal instância de reconhecimento do mérito científico e intelectual.

Em que pese os questionamentos mais recentes que vêm surgindo sobre esta leitura da história das Ciências Sociais no Brasil, que têm buscado visibilizar outras experiências e temporalidades (Reesink, Campos, 2014; Oliveira, 2021), a análise de Miceli (1989) nos chama a atenção para uma questão fundamental: apesar de haver experiências de Ensino de Sociologia em décadas anteriores, foi com a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil na década de 1930 que esse campo começou a se formar. Passadas quase nove décadas, não resta dúvida sobre o papel de tal fenômeno na formação do campo das Ciências Sociais no Brasil, assim como o processo de autonomização destas ciências, de tal modo que podemos afirmar que há atualmente um campo da Sociologia no Brasil. Todavia, ao pensarmos de forma mais específica a questão do Ensino de Sociologia,

seria possível perceber certa imprecisão em reconhecer a existência ou não deste enquanto campo autônomo.

Em termos bourdieusianos não haveria apenas campos, como também subcampos, ainda que seus limites sejam por vezes complexos. Tomemos como exemplo duas análises que se utilizam do referencial bourdieusiano para examinar realidades próximas: Lopes, Sobrinho e Costa (2013) interpretam a enfermagem como um subcampo dentro do campo da Saúde; por outro lado, Perez e Lozano (2019) consideram a existência de um campo médico com seus respectivos subcampos, não o interpretando como um subcampo que integra o campo da Saúde. Isso aponta para algumas das dificuldades de tentar captar as barreiras, as lógicas, e os agentes que integram determinados campos, pois, quando examinados por outro ângulo, poderiam ser vistos como integrantes de um subcampo que compõe um campo mais amplo.

Obviamente, que é importante reconhecer que todos os campos possuem uma autonomia relativa, de tal modo que eles são capazes de se influenciar mutuamente (Bourdieu, 2005). Voltemos a pensar o caso das Ciências Sociais no Brasil, uma vez que são recorrentes as análises que apontam que tanto a Antropologia (Peirano, 2000) quanto a Ciência Política (Forjaz, 1997) sofreram um progressivo processo de autonomização em relação à Sociologia.

Se é relativamente consensual entre os pesquisadores que as Ciências Sociais começam a esboçar seu campo no Brasil com o surgimento dos primeiros cursos superiores na década de 1930, ainda que já houvesse àquela autora pensadores que incorporaram teorias e conceitos das Ciências Sociais produzidos

em outros contextos, há uma menor ênfase na problematização sobre como o conceito de Ciências Sociais foi sendo modificado ao longo do tempo.

Se observarmos os currículos dos primeiros cursos criados, como os da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), fundado em 1933, da USP de 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935, poderemos perceber uma forte presença de disciplinas como economia, história, geografia, psicologia social etc. Alguns outros dados reforçam esse argumento, pois, como demonstra Meucci (2015), o curso de Ciências Sociais da UDF formava bacharéis e professores com três diferentes menções: Geografia, História e Sociologia; já na ELSP, em 1941, foi fundada a divisão de estudos pós-graduados, na qual se incorporaram cursos não apenas de Antropologia, Política e Sociologia, como também Estatística, Psicologia Social, Demografia etc. De forma *facsimile*, podemos observar que, na América Latina, os cursos de graduação e pós-graduação que fazem menção às Ciências Sociais mantêm essa perspectiva ampliada, incorporando diferentes disciplinas.

O processo de autonomização das Ciências Sociais parece acelerar-se no contexto inaugurado pela Reforma Universitária de 1968, quando surgem os programas de pós-graduação no modelo próximo ao que conhecemos hoje. É a partir destes programas que passa a haver um processo de profissionalização da formação de antropólogos e cientistas políticos, principalmente considerando a maior predominância da Sociologia na graduação de Ciências Sociais. No bojo destas transformações, também é importante enfatizar a criação, ainda na década de 1970, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), que passa a se constituir num importante espaço de circulação e de consagração acadêmica, ainda que se deva enfatizar que tanto a Antropologia

quanto a Sociologia já contavam com associações nacionais próprias desde a década de 1950³, com a organização de congressos regulares.⁴

Neste período de formação da pós-graduação nacional, também ocorreu um investimento significativo de financiamento para a realização de estudos pós-graduados no exterior (Martins, 2018), de modo que muitos cientistas sociais voltaram para o Brasil nas décadas de 1970 e 1980 com titulações especializadas, tendo obtido novas experiências em outros campos acadêmicos, nos quais as diferentes Ciências Sociais encontravam-se mais autonomizadas. Compreendo assim que a existência desse tipo de financiamento foi fundamental para a forma como o processo de autonomização das Ciências Sociais ocorreu no Brasil, na medida em que essa circulação dos pesquisadores brasileiros possibilitou a produção de outro tipo de socialização acadêmica, outro *habitus* acadêmico, marcada pela alta especialização das Ciências Sociais.

Quero demonstrar com isso que a própria formação do campo das Ciências Sociais no Brasil, e a autonomização disciplinar da Antropologia, Ciência Política

³ Em 1937 foi fundada a Sociedade Paulista de Sociologia, transformada em 1950 em Sociedade Brasileira de Sociologia, tendo organizado dois congressos nacionais entre 1950 e 1962, tendo suas atividades suspensas durante a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, se reorganizando em 1986. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi fundada em 1955, durante a 2ª Reunião Brasileira de Antropologia, e manteve seus eventos de forma ininterrupta, com exceção do período compreendido entre 1963 e 1966.

⁴ Importante mencionar ainda que na América Latina havia também um movimento intenso de institucionalização das Ciências Sociais, do qual o Brasil também participou. Em 1953 o Brasil sediou o Congresso Latino Americano de Sociologia, que ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo, tendo sido presidido por Manuel Diegues Júnior (1912-1991). Em 1956 ocorreu no Rio de Janeiro o I Seminário Sul-Americano para o Ensino Universitário das Ciências Sociais, seguindo-se a fundação em 1957 também no Rio de Janeiro do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais em Santiago, Chile. Tais instituições constituíram espaços privilegiados de formação e circulação de pesquisadores na América Latina, sendo um marco significativo para a institucionalização das Ciências Sociais na região.

e Sociologia dependeu de um conjunto de condições que propiciou o paulatino desenvolvimento de lógicas operativas próprias. Entretanto, considerar tais elementos não nos exime das dificuldades de delimitar claramente as fronteiras entre campo e subcampo nas Ciências Sociais. Seria possível afirmar, por exemplo, que as Ciências Sociais constituem um campo, pois há lógicas operativas próprias que não são compartilhadas com outras áreas, assim como espaços específicos de consagração, como os comitês da CAPES e do CNPq, diretoria da ANPOCS etc. Se assim compreendidas, poderíamos interpretar a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia como subcampos das Ciências Sociais. Por outro lado, seria inegável que estas disciplinas alcançaram um alto grau de especialização, possuindo também lógicas próprias e espaços de consagração particulares, vinculados principalmente às associações científicas próprias. Observando a partir desse ângulo, isso implicaria em perceber que uma área que é compreendida como um campo a partir de determinadas relações objetivas pode ser também interpretada como um subcampo a partir de outras relações.

Pode-se ainda aventar que as diferentes especializações existentes em cada um dos campos disciplinares das Ciências Sociais poderiam ser consideradas subcampos, tal como Pérez e Lozano (2019) interpretam as diferentes especializações que compõem o campo médico. Todavia, é interessante perceber que essas três ciências (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) passaram a ter uma configuração bastante ímpar, pois se articulam nos cursos de graduação como integrantes do mesmo campo, porém assumem configurações próprias na pós-graduação e no âmbito das publicações especializadas, ainda que haja programas em Ciências Sociais, que são avaliados no comitê da Sociologia da CAPES.

O Ensino de Sociologia como um Campo em Processo de Autonomização

Como já indicado na introdução, de fato o conceito de campo tornou-se uma espécie de senso comum sociológico, sendo utilizado largamente sem que necessariamente se utilize do substrato teórico-metodológico desenvolvido por Bourdieu. Esta questão mostra-se ainda mais gritante no caso dos debates desenvolvidos no campo educacional, uma vez que, como bem demonstram Catani, Catani e Pereira (2001), é recorrente a existência de uma apropriação incidental de seu trabalho no campo educacional brasileiro.

Voltando-se para o debate sobre a existência de um campo ou subcampo do Ensino de Sociologia, Ferreira e Oliveira (2015, p. 38) afirmam o seguinte:

A formulação do Ensino como um campo científico autônomo, portanto dotado de regras próprias, está longe de se concretizar nesse momento. O que podemos vislumbrar é o início de seu desenho como um subcampo, que depende, para sua consolidação, de um incremento substancial das pesquisas nessa área, especialmente junto aos centros de referência nas Ciências Sociais, e da divulgação de seus resultados por meio de eventos e de periódicos especializados. E como todo campo, as disputas já se encontram em curso.

Notadamente, como veremos mais adiante, em um curto intervalo temporal, essa área se dinamizou substancialmente, consolidando sua comunidade de pesquisadores, seus espaços de consagração etc., ainda que também tenha sofrido outros reveses no âmbito das políticas educacionais. Todavia, a continuidade de uma ativa comunidade de pesquisadores, que continuam a promover publicações, eventos, debates, cursos de formação específicos etc., mesmo num cenário no qual

a sociologia perdeu sua obrigatoriedade no currículo escolar em nível nacional, tende a apontar para uma maior autonomização desse campo.

Bodart (2019), ao analisar detalhadamente o conjunto de trabalhos que se dedicaram ao exame do Ensino de Sociologia como campo ou subcampo, aponta para as seguintes questões:

Ainda que tenhamos uma expansão significativa do número trabalhos publicados, grupos de pesquisas, eventos acadêmicos etc., não encontramos base para enxergar a esfera que envolve a temática Sociologia escolar como autônoma em relação a Sociologia e a Educação. Ainda que as referências que embasam as pesquisas sejam significativamente compostas por trabalhos sobre a Sociologia escolar, ainda não temos base teórica-metodológica própria que nos dê autonomia de análise e discussão do tema. Ainda não temos programas de pós-graduação com linhas suficientes, o mesmo acontecendo com eventos, periódicos, etc. Igualmente, não podemos afirmar que desenvolvemos regras próprias de um suposto "campo de ensino de Sociologia", assim como um *habitus* específico. O que temos, com certeza, é um "campo acadêmico" e agentes dotados de *habitus* acadêmico que seguem as regras específicas da especialização das "regiões" desse mundo social, as quais são resultados de disputas. Ou seja, não só o jogo é disputado, como também suas regras.

Notamos uma expansão da pesquisa sobre o ensino da Sociologia desde que Ferreira e Oliveira, em 2015, trouxeram à tona a intenção de checar se tínhamos, naquele momento, um novo "subcampo" de pesquisa, nos termos de Bourdieu. Ainda que tenhamos uma expansão recente do volume de pesquisa, pesquisadores, publicações, grupos de pesquisas registrados no CNPq, publicações de livros coletâneas e eventos voltados à Sociologia escolar, isso não é suficiente para pensarmos em termos de campo social. No máximo, podemos nos referir a "subcampo" (com todas imprecisões existentes) por conta de dependência, especialização e rede de pesquisadores em construção (Bodart, 2019, p. 34-35).

O autor, portanto, refuta a possibilidade de haver um campo próprio de pesquisa do Ensino de Sociologia no Brasil, e aponta para a existência de um

subcampo. Partindo de outro recorte, Mocelin (2020a, 2020b) opera com os dois conceitos, diferenciando-os da seguinte maneira:

O conceito de “subcampo do ensino da Sociologia” se difere do conceito de “campo do ensino da Sociologia”, estando delimitado por uma preocupação em torno da produção científica sobre ensino de Ciências Sociais (ver verbete “Campo, O ensino de Sociologia e o seu:”). Esse “subcampo científico do ensino de Sociologia” expressa esforços de investigação instituídos no meio acadêmico, em que cientistas sociais estudam diversas dimensões da trajetória da Sociologia no ensino médio, a partir de análises de questões epistemológicas, teóricas e empíricas que envolvem essa área e de vastos mapeamentos da própria produção científica sobre o ensino da Sociologia, tendo em vista acompanhar de perto os percalços, avanços e desafios que se colocam à institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar e, ao mesmo tempo, reivindicar maior abertura às questões relacionadas ao ensino das Ciências Sociais na educação básica, junto à pesquisa nas Ciências Sociais. (Mocelin, 2020b, p. 398).

Desse modo, o debate da comunidade científica seria um subcampo de pesquisa dentro do campo mais amplo do ensino de Sociologia, argumento semelhante ao que foi desenvolvido por Pereira (2022). Essa interpretação implica num redimensionamento da relação entre o ensino de Sociologia e o campo da Sociologia brasileira, que até então vinha sendo reivindicado predominantemente como espaço no qual o subcampo do ensino de Sociologia estaria inserido. Ou seja, a lógica que orienta as regras do jogo acadêmico estaria circunscrita à lógica presente no debate mais amplo sobre o ensino de Sociologia, e não no próprio campo acadêmico da Sociologia, ou ainda da Educação.

Minha interpretação do campo caminha em outra direção, na medida em que seria possível pensar campos que emergem na intersecção de dois distintos

campos⁵. O campo do Estado, por exemplo, origina-se numa intersecção entre o campo do poder e o campo burocrático (Bourdieu, 2014). Assim sendo, tendo a compreender que o campo do Ensino de Sociologia origina-se na interface entre o campo da Sociologia e o campo do Ensino no Brasil. Tanto o campo da Sociologia quanto o da Educação são bastante amplos, envolvendo um conjunto heterogêneo de agentes que incluem pesquisadores, professores universitários, professores da educação básica, estudantes de licenciatura, autores de livros didáticos etc.

Obviamente, essa interface não é simples, uma vez que aponta para lógicas de funcionamento divergentes em alguns momentos, assim como disputas existentes historicamente no Brasil entre esses dois campos. Ainda que a interface entre a Sociologia e a Educação seja de longa data no Brasil, pensando-se o desenvolvimento de uma Sociologia da Educação, este processo tem sido reconhecido como tenso e marcado por uma profunda fragmentação institucional entre as Faculdades de Educação e os Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais (Oliveira, et al., 2016, 2020).

Ademais, ao situar o campo do Ensino de Sociologia na interface entre a Sociologia e o Ensino, e não entre a Sociologia e a Educação, compreendo que há uma especificidade ainda maior nesta discussão, uma vez que o Ensino se autonomiza a partir do campo educacional. A Educação é um campo mais amplo, que vem se consolidando no Brasil em termos institucionais principalmente a partir da década de 1930 (Silva, 2022), como bem demarca a criação do Ministério dos negócios da Educação e da Saúde Pública em 1930, ou ainda a publicação do

⁵ Em relação ao (sub) campo do Ensino de Sociologia algo semelhante fora apontado por Bodart e Cigales (2017) e Bodart e Tavares (2020), porém tais autores situaram tal fenômeno na interface entre as Ciências Sociais e a Educação.

manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932⁶. Por outro lado, o campo do Ensino remete a uma reflexão própria sobre a didática e as metodologias de ensino, algo que se institucionaliza dentro do modelo que surge com as Faculdades de Educação após a Reforma Universitária de 1968.

Atualmente, existe na CAPES uma área de avaliação denominada “Ensino” que nos dá algumas pistas interessantes sobre essas interfaces. Apesar da nomenclatura “Ensino” parecer demasiadamente genérica, é importante mencionar que esta área da CAPES se refere principalmente ao Ensino de Ciências Naturais e Matemática, e teve um longo processo de autonomização que culminou com a criação de uma área própria de avaliação em setembro de 2000 (Moreira, 2001). Isso significou uma demarcação interessante neste campo ao apontar que o debate sobre o Ensino de Ciências e Matemática abarcava um escopo de discussões próprias, com uma lógica interna distinta daquela existente na Educação ou nas ciências específicas (Física, Química, Matemática, Biologia). O reconhecimento institucional da CAPES veio a chancelar, portanto, um processo de autonomização que já estava em curso. Porém, interessa-me nesse exemplo principalmente captar a compreensão de que a interface com a Educação é, efetivamente, algo muito amplo, ao passo que o Ensino demanda certa especificidade, voltada principalmente para discussões próprias do campo da didática e das metodologias de ensino, que, apesar de se situarem no campo educacional não se confunde com este. Ao indicarmos que o campo de Ensino de Sociologia surgiria da interface entre o campo da Sociologia e o da Educação, estaríamos confundindo o todo com uma de suas partes.

⁶Para uma melhor análise do período, vide Saviani (2011) e Xavier (2002).

Compreendo que os agentes que integram a comunidade científica do Ensino de Sociologia não compõem um subcampo dentro de um campo mais amplo do Ensino de Sociologia, como apregoa Mocelin (2020a, 2020b), mas sim que eles ocupam a posição dominante nesse campo, havendo disputas entre esses agentes em torno da *doxa* no campo. Isso reflete também o fato de que as universidades e instituições de pesquisa ocupam uma posição dominante neste campo, e que efetivamente trata-se de um campo de poder. Não se trata de reduzir o Ensino de Sociologia à pesquisa, mas se compreender como que os agentes situados nesse polo do campo ocupam uma posição dominante no campo.

Há ainda uma questão ainda mais sensível neste processo, que diz respeito à própria heterogeneidade existente em termos de vínculo institucional que os agentes que ocupam uma posição dominante neste campo possuem. Neste polo dominante do campo do Ensino de Sociologia, encontramos tanto agentes que se vinculam institucionalmente a departamentos e programas de pós-graduação em Ciências Sociais, quanto agentes vinculados a Faculdades de Educação, afora outros que se vinculam a outros arranjos institucionais, além de institutos federais e instituições de pesquisa, como é o caso da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Considerando a relevância e as relações estreitas que o Ensino de Sociologia estabelece com o campo da Sociologia, é interessante perceber que tendencialmente aqueles agentes vinculados a departamentos e programas de pós-graduação em Ciências Sociais/sociologia tendem a ocupar posições mais dominantes neste campo. Neste sentido é importante recuperar a compreensão de Bourdieu (1996b) acerca do espaço social. Segundo o autor:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes - o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas (Bourdieu, 1996b, p. 19).

Esta diferenciação pode ser percebida, por um lado, pelo próprio capital cultural institucionalizado, o que reforçado pela atual legislação (LDBEN), que indica que a formação dos professores da educação básica se dá por meio do curso de licenciatura, ao passo que a formação dos professores para o ensino superior deve ocorrer na pós-graduação. Acrescenta-se a esse cenário o fato de que os professores do ensino superior possuem uma média salarial mais alta que os professores da educação básica. Isso significa dizer que, tendencialmente, os professores do ensino superior possuem mais capital cultural e mais capital econômico que os professores da educação básica, ocupando assim uma posição dominante nesse campo.

Atenta-se ainda para o fato de que os professores universitários, detentores dos títulos de mestres e doutores – K diria que no momento atual com ênfase neste último, uma vez que o título de doutor se tornou o requisito mínimo para o ingresso inicial na carreira docente do magistério superior em todas as instituições mais prestigiosas do campo acadêmico brasileiro –, poderiam ser classificados como uma “nobreza escolar” nos termos que Bourdieu (2007) atribui ao termo. Esta nobreza escolar possui determinados títulos que não apenas a legitima no campo, como também atribui tacitamente determinadas qualidades aos detentores do título, uma vez que os diplomas assegurariam formalmente uma competência específica, de modo que tais profissionais ao se apresentarem como mestres e doutores em

Ciências Sociais e/ou Educação seriam reconhecidos como detentores de determinadas características específicas que os legitimam neste campo.

Porém, essa relação não é tão simples e direta quanto poderia aparentar em um primeiro momento, uma vez que além dessa relação institucional, há de se considerar a própria posição que a universidade a qual este pesquisador se vincula ocupa no campo acadêmico brasileiro, considerando desde rankings, notas de avaliação da CAPES etc., passando por indicadores mais subjetivos como o prestígio que é reconhecido pelos pares. Isso significa que um agente, ainda que vinculado a uma Faculdade de Educação, na medida em que pertence a uma instituição prestigiosa no campo acadêmico tal como a USP ou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pode ocupar uma posição no campo mais dominante do que um pesquisador vinculado a um departamento/programa de Ciências Sociais/Sociologia, porém pertencente a uma universidade mais periférica.

No cenário contemporâneo, estar vinculado à pós-graduação agrega valor ao título de doutor, pois significa que não apenas você é detentor de determinadas competências – institucionalizadas pelo diploma – como também você é capaz de formar outros mestres e doutores, examinar trabalhos finais que são requisitos parciais para se tornar um, outorgando-lhes um diploma em determinada área do saber. Em outros termos, os professores universitários que atuam na pós-graduação tendem a ocupar uma posição ainda mais dominante neste campo.

Volto a afirmar que esta gradação de hierarquias está sendo interpretada aqui como uma tendência, não como um cenário estático, uma vez que os agentes podem acionar diferentes capitais para demarcar sua posição no campo, ou seja,

não apenas o capital científico, como também o político e social, uma vez que a academia também é movida por esses outros capitais (Bourdieu, 2011). A própria hierarquia temporal – considerando os agentes que fundam este campo – é um elemento importante nesta análise, uma vez que há agentes que estiveram presentes em momentos chaves deste campo, que envolve desde a criação de espaços acadêmicos-institucionais – como a criação de grupos de trabalhos, eventos, associações etc. – até a atuação no âmbito das políticas educacionais.

Novamente retomando a ideia de que o campo científico é também um campo de forças e um campo de batalha, reconhece-se que as posições neste campo são dinâmicas, mais que isso, que os agentes estão inseridos em múltiplos campos de forma concomitante. Um mesmo agente pode ocupar uma posição periférica no campo da Sociologia – por exemplo – e ao mesmo tempo ocuparem uma posição dominante no campo do Ensino de Sociologia. Podemos novamente retomar a questão que envolve a divisão entre agentes vinculados aos Departamentos de Ciências Sociais/Sociologia e aqueles vinculados às Faculdades de Educação. Se considerarmos as lógicas de consagração do campo acadêmico da Sociologia, poderíamos inferir que professores atuantes em Faculdades de Educação tenderiam a ocupar uma posição dominada no campo da Sociologia brasileira, todavia estes mesmos agentes podem ocupar uma posição dominante no campo do Ensino de Sociologia, considerando as outras lógicas de consagração existentes neste espaço social.

Nesta minha hipótese, está ainda implícito o reconhecimento de que o campo do Ensino de Sociologia tem produzido suas próprias lógicas de consagração e legitimação, que perpassa também – dentre outros elementos – a atuação nos

cursos de formação de professores, participação em comissões científicas e de assessoramento, orientação de trabalhos dedicados ao tema do Ensino de Sociologia etc.

Ainda que possamos afirmar que todos os professores de Ciências Sociais que atuam em cursos de licenciatura na área são formadores de professores, é interessante perceber que professores que atuam em algumas disciplinas chaves, como os estágios supervisionados, laboratórios de ensino, disciplinas de Sociologia ou Antropologia da Educação etc, tendem a assumir maior protagonismo neste debate, inclusive em termos institucionais em suas universidades, junto a colegiados de cursos de licenciatura, núcleo docente estruturante (NDE), fóruns de licenciaturas etc. Todavia, é importante perceber mais uma vez que as divisões e hierarquias se colocam nessas estruturas, uma vez que professores lotados em Faculdades de Educação, ainda que possuam posições centrais no âmbito da formação de professores, recorrentemente não podem assumir alguns cargos chaves nos cursos de Ciências Sociais, como, por exemplo, coordenação de curso.

Considerações Finais

Não considero que com esse trabalho possamos encerrar a discussão sobre a existência de um campo ou de um subcampo do Ensino de Sociologia no Brasil, pois isso demandaria um esforço maior, com um trabalho de mais fôlego para tal finalidade, no entanto, acredito que pude apresentar alguns dados que nos possibilitam vislumbrar o processo de autonomização desse campo.

Posicionando-me em relação à literatura na área, indico que o ensino de Sociologia constituiria não um subcampo, mas sim um campo em processo de

autonomização, o que pode ser vislumbrado a partir de alguns dados, como o papel significativo que as instituições periféricas possuem nesse processo, com destaque para a UEL e para a UNESP, que apesar de não serem instituições que possuem cursos de pós-graduação considerados de excelência na área de Sociologia, são instituições centrais nesse debate, de modo que isso apontaria para uma autonomização das regras desse campo em relação ao campo da Sociologia e da Educação.

Os principais agentes que se inserem nesse campo, possuem algumas características em comum, como serem predominantemente graduados em Ciências Sociais (algo observado no GT Ensino de Sociologia da SBS), algo que não é uma tendência na Sociologia – como demonstram Dwyer, Barbosa e Eugênio (2013) a maior parte dos acadêmicos da Sociologia possuem em comum a formação doutoral em Ciências Sociais, variando bastante com relação à formação inicial – além de circularem por espaços de consagração específicos, como o GT de Ensino de Sociologia do CBS, o ENESEB e a ABECS, ou ainda de forma mais direta, as homenagens realizadas nesses eventos. A existência de regras próprias, assim como de espaços próprios de consagração, podem ser consideradas alguns dos principais indicadores de autonomização de um campo. A formação inicial em Ciências Sociais não chega a ser um requisito fundamental para a legitimação de um agente no campo da Sociologia ou no da Educação, todavia, mostra-se bastante importante no campo do Ensino de Sociologia; do mesmo modo, a formação doutoral seja em Ciências Sociais ou em Educação. De igual modo, instituições que são periféricas no campo acadêmico da Sociologia mostram-se centrais no campo do

Ensino de Sociologia, o que reforça a hipótese da existência de normas próprias para esse microcosmo social.

Buscou-se evidenciar neste trabalho alguns indícios do processo de autonomização do campo do Ensino de Sociologia (autonomização sempre relativa), rompendo com a perspectiva que o trata como um subcampo. Estaríamos diante de um campo em processo de autonomização, que vem elaborando regras próprias de funcionamento e de consagração, que não são as mesmas existentes no campo da Sociologia ou do Ensino/Educação, ainda que surja da interface entre ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRA, Irllys; LIMA, Jacob Carlos; CÔRTEZ, Soraya. A sociologia fora do eixo: diversidades regionais e campo da pós-graduação no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, p. 76-103, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do “subcampo” ensino de Sociologia. In: BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil, vol.2*. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 11-38.

BODART, Cristiano das Neves. Um balanço do V Congresso Nacional e os 10 anos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), *Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, v. 5, n. 1, p. 14-31.

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

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

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

- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. EDUFSC: Florianópolis, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas: Papyrus, 1996b.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denise Bárbara, & PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, s.v., n. 17, 63-85, 2001.
- CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. *Educação & realidade*, v. 39, p. 39-57, 2014.
- DWYER, Tom; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; FRAGA, Eugenia. Esboço de uma morfologia da sociologia brasileira: perfil, recrutamento, produção e ideologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 1, n. 2, p. 147-178, 2013.
- FERREIRA, Vanessa Rego; OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.
- FORJAZ, Maria Cecília Spina. A emergência da ciência política no Brasil: aspectos institucionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, p. 1-22, 1997.
- HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Revista Inter-legere*, n. 9, p. 386-400, 2011.
- HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 74, p. 43-59, 2012.
- LOPES, Maria Emília Limeira; SOBRINHO, Moisés Domingos & COSTA, Solange Fátima Geraldo da. Contribuições da sociologia de Bourdieu para o estudo do subcampo da enfermagem. *Texto contexto - enferm.* v. 22, n.3, p.819-825, 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018.

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

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil Vol. 1*. São Paulo: Editora Vértice/Idesp/Finep, 1989. p. 72-110.

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

MOCELIN, Daniel Gustavo. O ensino da Sociologia e o seu subcampo. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (Org.). *Dicionário de Ensino de Sociologia*. Maceió-AL: Editora Café com Sociologia, 2020b, p. 397-401.

MOREIRA, Marco Antonio. A nova área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES e o mestrado em ensino. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 2, p. 1-2, 2001.

OLIVEIRA, Amurabi. *O Campo do ensino de sociologia no Brasil: gênese, agentes e disputas*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em tese*, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. The rise of a southern anthropology: the creation of the Institute of Anthropology in Santa Catarina. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, v. 18, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas Ciências Sociais brasileiras. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 91, p. 1-26, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A sociologia e os sociólogos da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, p. 1-16, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A diversidade de agentes e agendas na sociologia da educação no Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 110, p. 99-131, 2020.

PEIRANO, Mariza. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, v. 4, n. 2, p. 219-232, 2000.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A centralidade do campo do ensino de ciências sociais/sociologia brasileiro: notas para um debate crítico. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 6, n. 2, p. 155-175, 2022.

PÉREZ, Roberto Castro; LOZANO, Márcia Villanueva. El campo médico en México. Hacia un análisis de sus subcampos y sus luchas desde el estructuralismo genético de Bourdieu. *Sociológica*, v. 34, n. 97, p. 73 -113, 2019.

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didáticopedagógicas dos participantes do IV ENESEB. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 316-329, 2015.

REESINK, Misia; CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. A Geopolítica da Antropologia no Brasil: ou como a província vem se submetendo ao Leito de Procusto. In: SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta Bivar; PEREIRA, Fabiana. (Org.). *Rumos da Antropologia no Brasil e no Mundo: geopolíticas disciplinares*. Recife-PE: Editora UFPE-ABA, 2014.

RÖWER, Joana. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas*, v. 16, p. 126-147, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Camila Ferreira. *(Ciências da) educação no Brasil e em Portugal: autonomização dos espaços acadêmicos específicos*. Manaus: EDUA, 2022

XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

Recebido em: 25 jan. de 2023.

Aceito em: 25 de jun. 2023

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

OLIVEIRA, Amurabi. O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 1, p.78-101, 2023.



AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO VESTIBULAR DA UFU (1998 – 2007): aspectos de um elemento institucionalizador

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva¹

Resumo

O presente artigo busca analisar alguns aspectos quantitativos e qualitativos acerca da presença das Ciências Sociais em provas de vestibular, considerando esta inserção um elemento relevante para a compreensão do processo de institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica nacional. Enquanto recorte empírico, investiga-se os exames de admissão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos de 1998 e 2007, período que abrange dez dos anos iniciais da presença da Sociologia no processo seletivo em questão. No total, foram explorados os conteúdos de 37 avaliações que destacam a equivalência quantitativa das questões de Sociologia em relação a outras disciplinas; a hegemonia do discurso sociológico; a ampla reincidência de conceitos como capitalismo, Estado e contexto histórico de surgimento da Sociologia; e a predominância da tríade de autores clássicos da Sociologia.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Sociais. Sociologia escolar. Vestibular. Institucionalização das Ciências Sociais. Universidade Federal de Uberlândia.

¹Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF). E-mail: gustavograma97@gmail.com

SOCIAL SCIENCES IN UFU ENTRANCE EXAM (1998 – 2007): aspects of an institutionalizing element

Abstract

The present paper seeks to analyze some quantitative and qualitative aspects of the presence of Social Sciences in college entrance exams, considering this insertion as a relevant element for understanding the process of institutionalization of the discipline of Sociology in the Brazilian Basic Education system. As a methodological approach, it verifies the entrance exams organized by Universidade Federal de Uberlândia (UFU) between 1998 and 2007, a period that covers ten of the first years of the presence of Sociology in the test in question. In total, the contents of 37 assessments that highlight the quantitative equivalence of Sociology questions in relation to other disciplines; the hegemony of sociological discourse; the wide recurrence of concepts such as capitalism, the State and the historical context of the emergence of Sociology; and the predominance of the triad of classical sociology authors.

Keywords: Social Sciences Teaching. Sociology in High School. College entrance exams. Social Sciences institutionalization. Universidade Federal de Uberlândia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar alguns aspectos quantitativos e qualitativos acerca da presença das Ciências Sociais em provas de vestibular – processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior – considerando esta inserção um elemento relevante para a compreensão das dinâmicas de institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica nacional.

Enquanto recorte empírico, objetiva-se analisar os exames de admissão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos de 1998 e 2007, período que abrange dez dos anos iniciais da presença da Sociologia no processo seletivo em questão. Como se verá adiante, a escolha da UFU justifica-se por se tratar de um caso, de certo modo, paradigmático, que apresentou um processo bastante antecipado de institucionalização da Sociologia escolar.

De um ponto de vista metodológico, busca-se, aqui, desenvolver uma análise quantitativa e qualitativa sobre aquelas provas vestibulares, especificamente, acerca do conteúdo de Sociologia². Por conseguinte, alguns

² Diferentemente de outras universidades do estado de Minas Gerais, a UFU, conjuntamente com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), é uma das poucas instituições de Ensino Superior a

parâmetros foram elencados enquanto significativos para a compreensão das distintas formas pelas quais as Ciências Sociais fazem-se presentes neste exame. Entre eles estão: o número de questões, a representatividade das três áreas – Sociologia, Antropologia e Ciência Política, a distribuição temática e os autores com maior recorrência.

Além disso, dado o período circunscrito, é importante indicar que os exames de entrada à universidade em questão correspondiam a processos semestrais, de modo que um ocorria no primeiro semestre e outro no segundo. Ademais, cada um deles era composto por duas fases: a primeira composta por questões fechadas e a segunda por perguntas abertas com uma redação.

Assim, com o intuito de compreender as permanências e mudanças da presença inicial da Sociologia ao longo de dez anos no vestibular da instituição analisada, foram analisados 37 exames e suas respectivas etapas seletivas, relativos aos anos de: 1998-2/1999-1/1999-2/2000-1/2000-2/2001-1/2001-2/2002-1/2002-2/2003-1/2003-2/2004-1/2004-2/2005-1/2005-2/2006-1/2006-2/2007-1/2007-2³. Dessa forma, após algumas considerações de ordem teórica, os dados serão apresentados em tabelas, contendo informações tanto da primeira etapa do processo seletivo quanto da segunda fase.

1 O Ensino de Ciências Sociais: processos de institucionalização, exames vestibulares e o caso da Ufu

O Ensino de Ciências Sociais, enquanto sub-campo acadêmico, focaliza grande parte de seus esforços investigativos sobre a questão dos processos históricos de institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Conforme destacado por distintas análises (Bodart; Cigales, 2017), o histórico

apresentar conteúdos das Ciências Sociais no vestibular de maneira específica (BARBOSA; MARTINS, 2015, p. 148).

³ A inserção das Ciências Sociais nas provas do vestibular da UFU ocorreu em 1997, contudo, os exames referentes aos períodos de 1997-1/1997-2/1998-1 e a segunda fase aberta do processo de 1999-1 não se encontram disponíveis para consulta. Assim, a Diretoria de Processos Seletivos (DIRPS) não possui esses documentos digitalizados e o Setor de Arquivo (SEARQ) desta universidade eliminou os referidos registros de seu acervo, seguindo todos os trâmites legais, através do processo nº: 23117.028426/2018-53.

deste saber curricular apresenta-se, desde 2010, enquanto um dos objetos centrais de preocupação, levantamento empírico e reflexão teórica da área.

Dessa forma, como também sugere Silva (2010), nota-se um amplo volume de pesquisas acerca da história institucional no interior deste campo. Ademais, Handfas e Maçaira (2012, p. 53) apontam que um dos objetos centrais das teses e dissertações do Ensino de Ciências Sociais centram-se nas dinâmicas de institucionalização deste saber. Ainda, em estudo mais recente, Bodart e Cigales (2017, p. 275) identificam que, apesar de uma diversificação das temáticas de análise desenvolvidas, o recorte sobre a historicidade institucional da Sociologia escolar ainda é uma tônica recorrente no interior do sub-campo em questão.

Contudo, para além destas macro-interpretações, é interessante observar as formas pelas quais se investiga o processo de institucionalização da Sociologia na Educação Básica. Mais do que constituir uma variável monolítica, com metodologias e axiomas estanques, existem maneiras qualitativamente diferentes de examinar este fenômeno. Um olhar sobre as primeiras produções acerca da questão revela que “nos estudos voltados para a sociologia no Ensino Médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação” (Silva, 2010). Desse modo, as mudanças estruturais a partir de legislações nacionais, amplos programas de formação de professores e elaboração de livros didáticos para a Sociologia escolar apresentavam maior presença nas explicações sobre os processos de institucionalização desta disciplina.

Entretanto, mudanças recentes no interior do sub-campo, consequências de sua ampliação, indicam uma diversificação de abordagens em torno deste fenômeno, que abarcam agora novas experiências regionais e experimentações didáticas (Bodart; Cigales, 2017, p. 275). Consequentemente percebe-se como investigações locais e qualitativas sobre a história das Ciências Sociais na Educação Básica podem fornecer novas bases interpretativas e evidências importantes para a compreensão deste processo. A título de exemplo, a descoberta de Alves e Costa (2006) sobre o estabelecimento, em 1892, da disciplina de “sociologia, moral, noções de economia político e direito pátrio” no Atheneu Sergipense propicia novos dados para a reestruturação da história da Sociologia escolar, tendo como fundamento, uma investigação em nível local.

Desse modo, o recorte do presente artigo, a presença das Ciências Sociais em exames de vestibular da Universidade Federal de Uberlândia entre 1998 e 2007, busca garantir renovadas perspectivas para a interpretação da intermitente trajetória destes saberes no interior da Educação Básica nacional, em diálogo com as novas tendências metodológicas de investigação desta temática, preocupadas, sobremaneira, com a compreensão de experiências locais do Ensino de Sociologia. Portanto, trata-se de aprofundar o conhecimento empírico que se tem sobre o percurso que “essas ciências percorreram nas diversas realidades estaduais Brasil afora” (Oliveira; Oliveira, 2017, p. 30).

Assim, esta investigação segue na esteira de trabalhos que avaliam qualitativa e quantitativamente a presença dos conhecimentos oriundos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política em exames de entrada no Ensino Superior do país. Barbosa e Martins (2015), por exemplo, analisam estes saberes em provas de vestibular de universidades mineiras e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisamente, no período entre 2009 e 2013. De modo geral, estas autoras apontam que, frente a trajetória de intermitência e invisibilidade da sociologia escolar na hierarquia científica, sua inserção em vestibulares e no ENEM, ainda que de maneira dispersa e relativamente tímida, “mostra-se como uma possibilidade no que se refere ao processo de legitimação da sociologia enquanto campo disciplinar” (Barbosa; Martins, 2015, p. 149).

Contudo, este processo não deve ser enquadrado enquanto fator exclusivo de consolidação desta disciplina, de modo que fenômenos macrossociais como a disseminação de cursos de licenciatura em Ciências Sociais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o subprojeto de Sociologia no Programa de Incentivo a Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid); e a inclusão desta área no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) são de ordem fundamental para o aprofundamento deste processo legitimador. Adicionalmente, Barbosa e Martins (2015, p. 149) ressaltam que a ampliação de discussões em torno da questão, seja em espaços acadêmicos ou escolares, assim como a mobilização política dos docentes e pesquisadores da área também contribuem diretamente para a reafirmação da relevância das Ciências Sociais para a Educação Básica.

Similarmente, Matioli e Fraga (2015) buscam compreender, a partir das perspectivas dos docentes da área, os desdobramentos didático-pedagógicos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao Ensino Superior. Assim, concluem que, para além do imaginário sobre os efeitos pragmáticos positivos desta inserção, as relações de ensino-aprendizagem envolvendo os conteúdos em questão passaram por significativas reconfigurações.

A partir de distintas aproximações e interpretações entre pólos que, por um lado, objetivam a formação cidadã e, por outro, preparam o aluno para adentrar a universidade, o Ensino de Ciências Sociais apresenta-se enquanto realidade incontornável do cotidiano escolar. Assim, o processo de inclusão da Sociologia nos exames avaliados converge em heterogêneas práticas pedagógicas, interpretadas como os “reflexos dos ecos de um imaginário que é novo para a própria Sociologia e que, portanto, abre um leque de possibilidades, ainda não totalmente claro, de como lidar com ele” (Matioli; Fraga, 2015, p. 121).

Portanto, apesar da diferença de recortes e metodologias investigativas, ambos os trabalhos apontam para uma consequência central da inclusão da Sociologia em exames de entrada ao Ensino Superior: a mesma funciona enquanto mecanismo de legitimação e institucionalização desta disciplina. Tal conclusão é atestada por Barbosa e Martins (2015, p. 148-149), ao apontarem que o processo em questão “é fundamental para que a Sociologia tenha relevância e legitimidade perante as escolas e aos alunos”. Ao mesmo tempo, a presença das Ciências Sociais em vestibulares e no ENEM engendra um imaginário social específico, segundo Matioli e Fraga (2015, p. 120), mais refratário aos questionamentos e necessidades de autojustificação por parte da Sociologia escolar e seus docentes.

Assim, estabelecida a relevância da presença da Sociologia em exames de entrada ao Ensino Superior enquanto elemento institucionalizador, mostra-se necessário apontar algumas justificativas e especificidades do caso aqui investigado: as Ciências Sociais no vestibular da UFU entre 1998 e 2007. Conforme apontado por alguns autores (Guimarães, 2004; Barbosa; Martins, 2015), a trajetória histórica desta disciplina em Minas Gerais e, especificamente,

na cidade de Uberlândia, difere-se em larga medida daquela experimentada em nível nacional.

Em primeiro lugar, a Sociologia foi incluída enquanto disciplina obrigatória para a Educação Básica mineira em 1989, após longo processo de disputas políticas e mobilizações por parte de professores e discentes da área (Guimarães, 2004). Desse modo, a inclusão do parágrafo único no artigo nº 195 na Constituição do Estado de Minas Gerais em 23 de dezembro de 1989 estabelece que:

Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Parágrafo único – Para assegurar o estabelecido neste artigo, o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio (MINAS GERAIS, 2020, p. 152-153).

Dessa maneira, trata-se de um processo de institucionalização em uma dimensão estadual desenvolvido 19 anos antes da deliberação nacional sobre a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica, efetivada, neste último caso, pela Lei 11.684/2008 (Mendonça, 2017, p. 65-66). Por conseguinte, o estado de Minas Gerais acumulou uma longa experiência didática, científica e institucional no que se refere ao Ensino de Ciências Sociais, especialmente em comparação com outros estados brasileiros .

Em segundo plano, especificamente circunscrito ao município de Uberlândia, a inauguração em 1997 do curso de Ciências Sociais, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, na UFU também garantiu novas bases acadêmicas para o reforço do processo de institucionalização da Sociologia escolar nesta localidade. Este processo ocorre considerando a criação de um espaço oficial de formação docente especializada, discussão de temas caros ao ensino desta disciplina e mobilização política de um grupo recém-instituído de profissionais da educação, este último ponto, sobretudo destacado por Guimarães (2004, p. 191).

Por fim, em último nível, é importante delimitar como a inclusão dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos no vestibular da UFU a partir de 1997 também contribuiu para a legitimação desta disciplina no sistema de Educação Básico da cidade investigada. Adicionalmente, esta disciplina também

é incluída, em 1998, no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (Paies), exame alternativo de ingresso a esta universidade⁴.

Desse modo, a partir do momento em que a Sociologia passa a compor os conteúdos obrigatórios deste processo seletivo, como desdobramento das reivindicações coletivas de docentes e discentes da área, uma série de conseqüências é verificada. Entre elas, uma ampliação da oferta da matéria de Sociologia por parte de escolas públicas e privadas, em vistas a garantirem aos seus alunos os conhecimentos necessários para o ingresso no Ensino Superior. Conforme destacam Tomazini e Guimarães (2004, p. 18 *apud* Barbosa; Martins, 2015, p. 148),

As escolas da cidade de Uberlândia têm autonomia para adotar, ou não, a sociologia e a filosofia em sua grade curricular. Contudo, o fato de as disciplinas de estarem no elenco das matérias do vestibular e do Paies, contribuiu de modo efetivo para que lhes houvesse sempre um espaço disponível.

Outra repercussão relaciona-se com a multiplicação de cargos de trabalho para docentes especializados em instituições de ensino da Educação Básica, de maneira que os egressos do curso superior recém-inaugurado dispunham de novos espaços pedagógicos para sua atuação. Ademais, pode-se destacar que esta presença provavelmente ampliou o que Mاتيolli e Fraga (2015) denominam de “imaginário” em torno da Sociologia, considerando que a circulação destes saberes através da escola aproximou a sociedade civil das Ciências Sociais, antes, um campo fundamentalmente acadêmico.

Portanto, conforme atesta Guimarães (2004, p. 194):

Hoje a Sociologia faz parte não apenas do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia mas, principalmente, dos currículos das escolas da cidade e da região, interessadas em que seus alunos ingressem na universidade. As escolas particulares, que antes nem ao menos tomaram conhecimento do art. 195 [da Constituição do Estado de Minas Gerais], que institui a obrigatoriedade da disciplina no 2º grau, todas têm Sociologia em

⁴ Conforme indicam Gomes e Lima (2010, p. 69), o Paies foi implantado pela UFU em 1997 com o objetivo de “oferecer uma avaliação gradual e sistemática durante as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, promover uma interação crescente entre a escola de Ensino Médio e a Educação Superior. Era um de seus principais objetivos resolver o problema das diferenças educacionais oriundas das seletividades pelos processos da avaliação para ingresso na Educação Superior da UFU, especialmente, no que se refere aos alunos oriundos da escola pública”. Contudo, após dez anos de existência, o programa foi extinto.

seu currículo com uma carga horária muito superior à das escolas públicas. A maioria delas tem a disciplina nos três anos do Ensino Médio.

De maneira similar, Barbosa e Martins (2015, p. 148-149) também atribuem mais peso à inclusão da Sociologia nos exames de vestibular e Paies da UFU, do que à deliberação da obrigatoriedade da disciplina em nível estadual, para a consolidação do processo de institucionalização deste saber na Educação Básica da região considerada. Ao que parece, estas pesquisas empíricas sugerem que a presença das Ciências Sociais em exames de ingresso ao Ensino Superior adquirem um papel importante para a legitimação social e prática deste campo.

Assim, estabelecidas algumas considerações teóricas sobre o recorte estabelecido, avultam-se as particularidades e a importância empírica da presente investigação para uma compreensão dos processos históricos de consolidação das Ciências Sociais na Educação Básica brasileira. Resta agora compreender a seguinte questão: de quais maneiras a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política aparecem nos exames de vestibular da UFU durante dez dos primeiros anos de sua presença? E, a partir deste elemento norteador, compreender as constâncias e transformações nas formas segundo as quais estes conhecimentos são apresentados e requisitados pela instituição analisada.

2 Permanências e Reconfigurações das Ciências Sociais nos Exames de Vestibular da Ufu (1998 – 2007)

A primeira variável a ser considerada acerca da presença das Ciências Sociais em provas de vestibular da UFU relaciona-se com a representatividade quantitativa de suas questões entre 1998 e 2007. Desse modo, busca-se compreender se as perguntas de Sociologia, por mais que sejam apresentadas enquanto conteúdo específico (Barbosa; Martins, 2015, p. 134-135), apresentam o mesmo volume que outras áreas do conhecimento e se esta quantidade varia ao longo do período delimitado.

Tabela 1 - Representatividade das Questões de Sociologia na Primeira Fase - Vestibular UFU (1998 - 2007).

Ano	Nº de Questões de Sociologia (%)	Total de Questões do Exame (%)
1998-2	10 (9,09%)	110 (100%)
1999-1	10 (9,09%)	110 (100%)
1999-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2000-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2000-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2001-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2001-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2002-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2002-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2003-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2003-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2004-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2004-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2005-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2005-2	10 (9,09%)	110 (100%)
2006-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2006-2	10 (9,09%)	110(100%)
2007-1	10 (9,09%)	110 (100%)
2007-2	10 (9,09%)	110 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Tabela 2 - Representatividade das Questões de Sociologia na Segunda Fase - Vestibular UFU (1998 - 2007).

Ano	Nº de Questões de Sociologia (%)	Total de Questões do Exame (%)
1998-2	4 (9,09%)	44 (100%)
1999-1	-	44 (100%)
1999-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2000-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2000-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2001-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2001-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2002-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2002-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2003-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2003-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2004-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2004-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2005-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2005-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2006-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2006-2	4 (9,09%)	44 (100%)
2007-1	4 (9,09%)	44 (100%)
2007-2	4 (9,09%)	44 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir dos dados apresentados, nota-se que, tanto na primeira fase quanto na segunda, a quantidade de questões relativas ao conteúdo de Sociologia permanece o mesmo. Assim, esta disciplina apresenta dez questões fechadas, em

um total de 110 perguntas, correspondendo a 9,09% do exame; ao passo que, em relação às questões abertas, encerra quatro perguntas, relativas a 9,09% de toda prova.

De um ponto de vista comparativo, os demais conteúdos que compõem o processo seletivo, precisamente, Filosofia, História, Química, Física, Português, Biologia, Matemática, Geografia, Literatura e Inglês/Espanhol/Francês⁵, apresentam também a mesma quantidade de questões nas duas fases da prova. Por conseguinte, tem-se uma distribuição quantitativa igualitária entre todas as áreas do conhecimento que constituem o exame de vestibular da UFU. Curiosamente, era de se esperar que disciplinas historicamente consolidadas, presentes nos currículos escolares há várias décadas, como no caso da Matemática e do Português, apresentariam maior reincidência nas provas analisadas, contudo, matérias até então inéditas neste processo de admissão, como a Sociologia e a Filosofia, apresentam o mesmo volume de perguntas que as demais áreas⁶.

Talvez, aqui resida um elemento fundamental para a compreensão do processo de institucionalização das Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia. Tal como argumentado por Guimarães (2004, p. 193-194), a inclusão dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos no vestibular da UFU foi de ordem central para a legitimação desta disciplina nas instituições escolares da cidade. Contudo, pode-se indicar que o grau de importância cedido a esta disciplina no interior dos exames de entrada, quantitativamente análogo a outras matérias, garantiu uma demanda ampliada pelo ensino de seus conhecimentos específicos, em vistas a preparar os estudantes para uma parte significativa do vestibular.

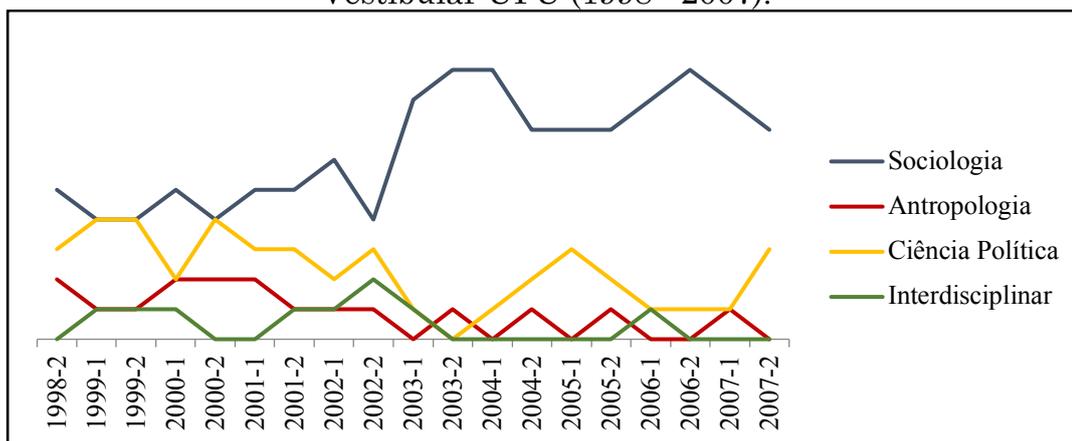
Dessa forma, mais do que a presença, em si mesma, da Sociologia em exames de entrada de instituições do Ensino Superior, o grau de relevância quantitativa que este saber adquire em comparação com as demais áreas é, igualmente, um aspecto central de seu processo de institucionalização.

⁵ No caso das línguas estrangeiras, os estudantes poderiam escolher um dos três idiomas disponibilizados, precisamente, inglês, espanhol e francês.

⁶ O mesmo grau de representatividade é observado por Martins e Barbosa (2015, p. 138-139) em sua análise sobre as provas de vestibular da UFU entre 2009 e 2013.

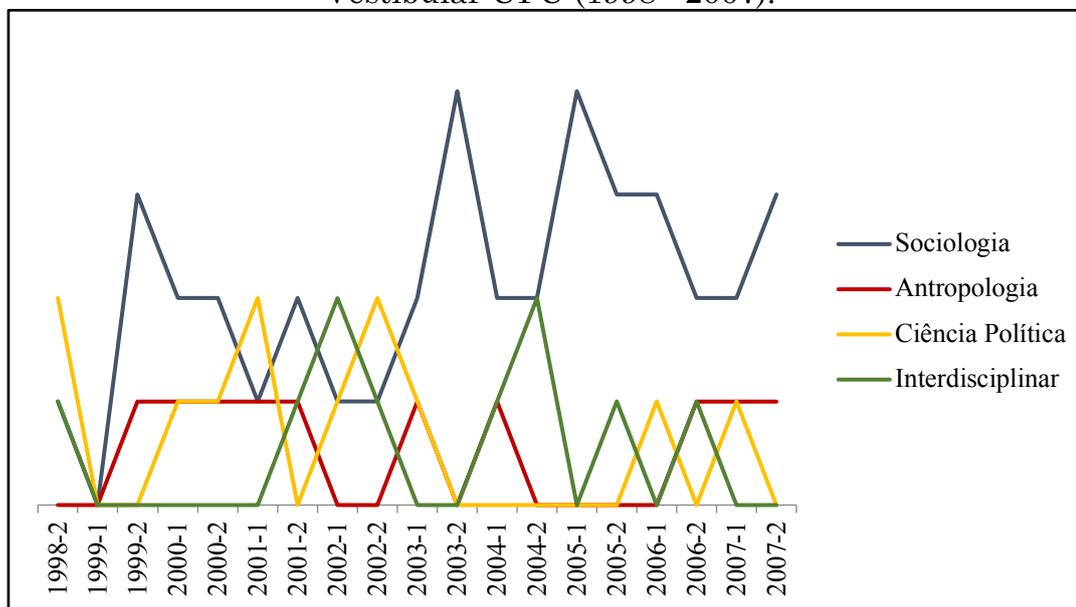
Provavelmente, a distribuição igualitária de questões entre todos os conteúdos seja um mecanismo institucional de superação das hierarquias entre conhecimentos escolares e a reivindicação de que todos eles possuem igual importância no processo formativo dos estudantes.

Gráfico 1 – Distribuição por Área das Questões de Sociologia na Primeira Fase - Vestibular UFU (1998 - 2007).



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Gráfico 2 – Distribuição por Área das Questões de Sociologia na Segunda Fase - Vestibular UFU (1998 - 2007).



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Outro aspecto importante para a compreensão das dinâmicas assumidas pelas Ciências Sociais nos exames investigados reside na distribuição de suas três áreas constitutivas ao decorrer das questões. Logo, apesar da nomenclatura

oficial da disciplina ser “Sociologia”, seus conteúdos devem abranger também saberes oriundos da Antropologia e da Ciência Política.

O parâmetro utilizado para a categorização das perguntas de acordo com os respectivos campos constituintes das Ciências Sociais fundou-se na delimitação de autores e conceitos que, apesar de não exclusivos, compõe parte significativa dos fundamentos históricos de cada uma das três áreas. Assim, apesar de se tratar de uma seleção fruto de uma escolha subjetiva do pesquisador⁷, os princípios interpretativos utilizados buscam uma organização otimizada dos dados colhidos. Por conseguinte, questões sobre trabalho, gênero, indústria cultural, relações econômicas, Marx, Weber e Durkheim, enquadraram-se no campo sociológico; aquelas que abordaram natureza, cultura e etnocentrismo foram tidas como pertencentes à Antropologia; e as que discutiram movimentos sociais, democracia, direitos, Estado e governo incluíram-se na Ciência Política. Além disso, perguntas que mobilizam, simultaneamente, aspectos de ao menos duas dessas áreas foram classificadas enquanto interdisciplinares.

Portanto, estabelecidos os critérios de análise, tem-se que, em relação à primeira fase, a Sociologia adquire larga prevalência sobre as demais áreas no decorrer de todo intervalo temporal delimitado. Ainda, esta discrepância aumenta com o passar dos anos, levando em conta que, a partir de 2003-1, a representação do campo sociológico amplia-se ainda mais em detrimento da Antropologia e da Ciência Política. Logo após, a Ciência Política ocupa o segundo lugar como área de maior recorrência nos exames, seguida pela Antropologia e as questões interdisciplinares. No total, a Sociologia apresenta 121 perguntas, a Ciência Política possui 43, a Antropologia tem 17, restando nove questões interdisciplinares.

No que se refere à fase aberta do vestibular, percebe-se, igualmente, uma predominância da Sociologia, cujos picos de reincidência ocorrem em 1999-2, 2003-2 e após 2005-1, cuja soma total equivale a 40 aparições. Além disso, a Ciência Política ocupa a segunda colocação, com 12 incidências; ao passo que questões antropológicas e interdisciplinares compartilham a terceira posição, com

⁷ Este procedimento é entendido como parte constituinte da pesquisa em Ciências Sociais, pautado pela concepção de Weber (2016, p. 2430) segundo a qual “todo conhecimento da realidade cultural é sempre um conhecimento subordinado a pontos de vista especificamente particulares”.

10 questões cada. Assim, apesar da hegemonia sociológica nesta etapa, as outras áreas apresentam uma distribuição mais ou menos equânime, sobretudo em comparação com o primeiro estágio do exame.

De modo geral, os exames da UFU entre 1998 e 2007 apresentam um profundo e contínuo predomínio da Sociologia em detrimento das demais áreas das Ciências Sociais, tanto na primeira quanto na segunda fase. Esses dados convergem com as análises de Maçaira (2021, p. 108) sobre as distintas gerações de livros didáticos de Sociologia no país, considerando que, tanto nas obras redigidas entre os anos 1980 e 2000 quanto aquelas produzidas após 2008, apresentam certa sobredeterminância do discurso sociológico em detrimento do antropológico e político.

Portanto, apesar da distribuição equânime deste campo em comparação com outros conteúdos do vestibular, seu arranjo interno apresenta uma partilha desigual entre questões sociológicas, antropológicas, políticas e interdisciplinares. Igualmente, este aspecto parece ser uma tônica dominante do período, considerando que os livros didáticos de Sociologia desta época também apresentam disposições similares.

Tabela 3 - Conceitos mais Frequentes nas Questões de Sociologia - Vestibular UFU (1998 - 2007).

Primeira Fase		Segunda Fase	
Conceito	Nº de Reincidências	Conceito	Nº de Reincidências
Capitalismo	15	Capitalismo	9
Ação Social	8	Estado	8
Cont. Hist. de Surg.	8	Trabalho	7
Movimentos Sociais	8	Cont. Hist. de Surg.	4
Estado	7	Cultura	4
Fato Social	7	Indústria Cultural	4
Democracia	6	Natureza	4
Dominação	6	Alienação	3
Indústria Cultural	6	Democracia	3
Poder	6	Desigualdade Social	3
Trabalho	6	Etnocentrismo	3
Anomia	5	Globalização	3
Cultura	5	Sociedade	3
Direitos Sociais	5		
Sociedade	5		
Solidariedade	5		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A terceira variável estabelecida, relativa aos conceitos mais frequentemente mobilizados pelas questões de Sociologia, optou-se pela contagem exclusiva de termos que figuravam nos enunciados das perguntas, de modo que se focalizou em analisar as categorias que de fato orientavam a resolução dos exercícios propostos pelas provas. Ainda, priorizou-se a apresentação das cinco palavras com maior reincidência nas fases abertas e fechadas do vestibular, mantendo aquelas com a mesma quantidade de aparições.

No caso da primeira etapa, constatou-se a mobilização de 92 conceitos oriundos das Ciências Sociais, de modo que a maior parte, precisamente 50, figura apenas uma vez ao longo do período delimitado. Por outro lado, perguntas referentes às noções de capitalismo, ação social, contexto histórico de surgimento da Sociologia, movimentos sociais, Estado e fato social apresentam-se como as mais comuns. Ainda, avulta-se a ampla presença de termos evidentemente durkheimianos, tais como fato social, anomia e solidariedade, em detrimento de expressões polissêmicas como capitalismo, poder e cultura.

Na fase aberta, verificou-se a presença de 77 categorias sociológicas, antropológicas e políticas, o que indica, assim como no estágio aberto do exame, uma ampla gama de conceitos acionados. Destacam-se, neste caso, discussões sobre capitalismo, Estado e trabalho, e, além disso, uma presença ampliada de termos tipicamente antropológicos, tais como cultura, natureza e etnocentrismo, fruto da distribuição mais equânime entre esta área e a Ciência Política na segunda etapa do vestibular.

Portanto, as duas fases deste processo seletivo compartilham a ampla reincidência dos conceitos de capitalismo, contexto histórico de surgimento da Sociologia, Estado, democracia, Indústria Cultural, trabalho, cultura e sociedade⁸. Igualmente, uma grande diversidade de categorias das Ciências Sociais aparece em ambas as etapas, ainda que em uma frequência reduzida. Logo, estes dados sugerem que os primeiros anos da presença da Sociologia em exames da admissão da UFU concentram suas questões em temáticas clássicas e

⁸ Com exceção da categoria “política”, Maçaira (2021, p. 102) verificou que entre os termos mais frequentes nos livros didáticos do mesmo período, constavam também “cultura” e “trabalho”. Desse modo, nota-se outra convergência entre as dinâmicas do vestibular da UFU e as tendências mais gerais dos materiais didático-pedagógicos da época.

consolidadas do campo. A escolha de termos que apresentam um acúmulo teórico ampliado, a maioria deles resultado de mais de um século de reflexões sociológicas, pode ter sido fruto de uma estratégia de legitimação desta disciplina recém-introduzida no vestibular e nas instituições escolares mineiras.

Tabela 4 - Autores mais Frequentes nas Questões de Sociologia - Vestibular UFU (1998 - 2007).

Primeira Fase		Segunda Fase	
Autor	Nº de Reincidências	Autor	Nº de Reincidências
M. Weber	32	K. Marx	11
E. Durkheim	30	M. Weber	8
K. Marx	28	E. Durkheim	6
J. Ubaldo Ribeiro	6	F. Engels	4
F. Engels	5	O. Ianni	4
		A. Kroeber	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação aos cinco autores mais presentes, tanto na etapa aberta quanto fechada dos exames, considerou-se apenas questões que explicitamente referiam-se aos nomes destes teóricos ao longo de seus enunciados. Dessa forma, mesmo perguntas que se referiam a um conceito como “ação social”, sem mencionar Max Weber, não foram categorizados como exercícios que mobilizam este sociólogo. Tal procedimento justifica-se levando em consideração que parte significativa das categorias utilizadas, como sociedade, cultura e trabalho, por exemplo, são polissêmicas e podem dizer respeito a uma heterogeneidade de pensadores das Ciências Sociais.

Com respeito a primeira fase, tem-se que a tríade clássica da Sociologia moderna, composta por Weber, Durkheim e Marx, correspondem, respectivamente, aos três pensadores mais mobilizados. Logo, Weber foi contabilizado em 32 questões, ao passo que Durkheim apareceu em 30 perguntas e Marx reincidiu em 28 exercícios. Para além destes, João Ubaldo Ribeiro ocupa a quarta posição com seis recorrências, seguido por Engels, cuja presença foi constatada em cinco ocasiões.

Portanto, a distribuição de autores ao longo da etapa fechada deste processo seletivo apresenta elementos previsíveis e inesperados. Por um lado, os teóricos mais frequentes nas questões são aqueles que fundaram o conhecimento sociológico ao longo da modernidade, estabelecendo suas bases científicas e

integrando este “campo do discurso teórico” (Alexander, 1999, p. 46). Assim, não é surpreendente que Weber, Durkheim e Marx sejam os cientistas sociais mais mencionados, tanto por uma disciplina que acabara de iniciar seu processo de institucionalização a nível local quanto por uma prova que, fundamentalmente, vale-se da Sociologia em detrimento da Antropologia e Ciência Política. Talvez, o uso de nomes historicamente consolidados garantisse maior legitimidade à este conteúdo em busca incessante por reconhecimento social e educacional.

Ainda, Maçaira (2021, p. 102) sugere que o segundo ciclo dos materiais pedagógicos típicos da Sociologia escolar, que abrange desde a década de 1980 até meados dos anos 2000, contemporâneo ao período aqui investigado, apresenta um “foco nas origens e na história da Sociologia; e a presença dos autores clássicos das Ciências Sociais – Marx, Weber e Durkheim –, em quase todos os livros”. Logo, pode-se interpretar que a ampla recorrência destes autores clássicos, bem como das freqüentes questões sobre as circunstâncias de surgimento da Sociologia, podem estar correlacionados com o contexto sócio-institucional típico do período histórico delimitado, verificável tanto nos vestibulares quanto nas obras didáticas, de hegemonia desta abordagem das Ciências Sociais.

Por outro lado, a presença de João Ubaldo Ribeiro, apesar de se tratar de um escritor de vultosa importância para o campo literário brasileiro, surpreende ao figurar enquanto o quarto autor mais recorrente na primeira fase deste vestibular. Destaca-se que sua única obra referenciada, “Política” (2010), uma espécie de manual popular sobre conceitos políticos básicos, pode ter sido utilizada pelos elaboradores da prova como uma introdução elementar à Ciência Política.

A reincidência deste autor focaliza-se, contudo, apenas nos primeiros exames analisados, precisamente, em 1998-2, 1999-1, 1999-2 e 2000-1. Na primeira ocasião, por exemplo, é mobilizado para tratar do conceito de “nação”; na segunda, com o intuito de abordar o tema de partidos políticos; na terceira, a fim de refletir sobre constituições e ditadura; e, na última, com o propósito de debater acerca da definição de “política” e “federalismo”. Portanto, após estas quatro ocasiões da presença massiva de João Ubaldo Ribeiro, o escritor é abandonado

pela primeira fase da prova, ao passo que, na segunda, não figura em nenhuma circunstância.

Ademais, tal como se constatou em relação aos conceitos, tem-se, no caso dos autores utilizados na primeira fase, uma multiplicidade de nomes representantes de heterogêneas correntes teóricas das Ciências Sociais, assim como de campos afins. Para além dos cinco pensadores mais recorrentes, contabilizam-se outros 27 intelectuais, que abrangem desde Adorno e Horkheimer, passando por Bobbio e Hayek, até Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Assim, apesar da baixa reincidência destes intelectuais, sua presença revela certa diversidade – ainda que limitada geográfica e historicamente – das questões de Sociologia propostas pela UFU.

Em referência à segunda fase, verifica-se dinâmicas similares àquelas apresentadas pela primeira etapa. Igualmente, os três autores mais referenciados, apesar de posicionados em uma ordem distinta, são Marx, com 11 reincidências; Weber, que aparece em oito questões; e Durkheim, mencionado ao longo de seis perguntas. Ainda, Engels e Octavio Ianni compartilham a colocação seguinte, com quatro alusões cada, seguidos por Alfred Louis Kroeber, citado em duas ocasiões. Para além destes, o estágio aberto do vestibular mobilizou outros 25 intelectuais, também representantes de distintas perspectivas teórico-metodológicas das Ciências Sociais e outras áreas das humanidades.

De modo geral, tem-se nas duas etapas do exame a presença hegemônica, ainda que em arranjos diferentes, dos três clássicos das Ciências Sociais modernas, Durkheim, Marx e Weber, fruto, provavelmente, da busca da Sociologia escolar por fundamentos conceituais sólidos em vistas à sua institucionalização e legitimação. Semelhantemente, nota-se a reincidência reduzida de autores como Engels, Comte, Roque Laraia, Adorno, Horkheimer, Florestan Fernandes e Marilena Chauí. Essa distribuição revela, na totalidade da prova, questões assentes em autores clássicos, sobretudo oriundos do campo sociológico, com uma presença difusa de teóricos advindos de esferas científicas próximas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das Ciências Sociais no vestibular da UFU em meados da década de 1990 foi um elemento central para a consolidação e institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica de Uberlândia. Conforme ressaltado por Guimarães (2004), o processo de disputa política pela inserção deste conteúdo foi fruto de profundas mobilizações de docentes e estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia daquela instituição, que buscavam fortalecer as bases deste recém-introduzido saber curricular.

Logo, em conjunção com a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica de Minas Gerais, prevista pela constituição estadual em 1989, assim como através da introdução deste conteúdo no Paies em 1998, condições favoráveis ao desenvolvimento das Ciências Sociais em nível Básico foram garantidas nesta região. Por conseguinte, a presença em Uberlândia de um nível ampliado de adequação formativa entre docentes da área e sua ampla participação em Programas de Pós-Graduação, podem ser interpretados como conseqüências contemporâneas de uma trajetória institucional particular (Silva, 2021, p. 303).

Assim, levando em consideração a presença das Ciências Sociais em exames vestibulares como elemento de institucionalização da Sociologia escolar, constatou-se que, entre 1998 e 2007, este conteúdo apresentou uma distribuição igualitária em comparação com outras disciplinas. Conseqüentemente, da mesma maneira que áreas consolidadas da Educação Básica nacional, a Sociologia compôs 9,09% de todo vestibular, tanto em sua primeira etapa quanto na segunda.

Por outro lado, em sua organização interna, notou-se uma hegemonia contínua de questões sociológicas em detrimento daquelas de caráter antropológico, político e interdisciplinar, seja na fase aberta ou fechada do exame. Este processo é verificado principalmente a partir de 2003-1, período que marca uma ascensão representativa ampliada da Sociologia nas provas.

Além disso, os conceitos mais acionados pelas duas fases referem-se a capitalismo, contexto histórico de surgimento da Sociologia, Estado, democracia, indústria cultural, trabalho, cultura e sociedade. Tratam-se, portanto, de

categorias clássicas que apresentam níveis ampliados de acúmulo teórico e discussões consolidadas no interior das Ciências Sociais. Ainda, constatou-se que outros 76 termos foram mobilizados pela primeira etapa e 64 adicionais no segundo, de forma que, apesar de pouco reincidentes, revelam a multiplicidade de temas tratados pelo vestibular.

Por fim, Durkheim, Marx e Weber, ainda que posicionados em ordenações distintas, foram os autores com maior reincidentência em ambos os estágios, o que sugere, novamente, que estas questões fundam-se em bases consolidadas da Sociologia clássica. Adicionalmente, ao longo da etapa fechada outros 27 pensadores são mencionados, ao passo que mais 25 são verificados nas questões abertas, de modo que o vestibular da UFU discute uma gama ampla de intelectuais das Ciências Sociais e campos acadêmicos afins.

Assim, entre 1998 e 2007, um intervalo que corresponde ao período inicial de inserção da Sociologia nos processos de seleção da UFU, tem-se uma presença equânime deste conteúdo em comparação com outras áreas do conhecimento. Por outro lado, parte significativa dos temas, conceitos e autores tendem a centrar-se em Sociologia clássica, aspecto interpretado aqui como uma tentativa de legitimação desta disciplina a partir de reflexões cristalizadas das Ciências Sociais. Logo, discussões advindas da Antropologia e da Ciência Política apresentam menor representatividade do que aquelas de caráter evidentemente sociológico, clivagem que se amplia a partir de 2003-1.

De modo geral, percebe-se que estes elementos convergem diretamente com as principais tendências dos livros didáticos de Sociologia produzidos no mesmo recorte histórico, entre a década de 1980 até meados dos anos 2000 (Maçaira, 2021). Pode-se, então, delinear certas perspectivas educacionais mais ou menos compartilhadas sobre o Ensino de Ciências Sociais neste período, verificáveis tanto em exames vestibulares quanto em materiais pedagógicos. Por fim, investigações posteriores poderão delimitar quais dinâmicas foram seguidas por este exame após 2007, bem como analisar quais proximidades e distanciamentos o vestibular desta instituição apresenta em comparação com provas de outras universidades que incluem a Sociologia como conteúdo obrigatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 23-89.

ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 6, n. 2, p. 31-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626/20157>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BARBOSA, Nara; MARTINS, Rogéria. A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 124-152, ago./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p124/30829>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. 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 em: 19 ago. 2022.

FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/25623/pdf_41>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FRAGA, Alexandre; MATIOLLI, Thiago. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, 3, 2012, Rio de Janeiro. *Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <<http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT4.2.2.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GOMES, Maria; LIMA, Antonio. Programas alternativos de ingresso na Educação Superior como política educacional focalizada. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 68-82, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/725/738>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GUIMARÃES, Elisabeth. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: EdUnijuí, 2004. p. 181-190.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2012. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/373>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

JINKINGS, Nise. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1995). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Anablume, 2017. p. 35-56.

MAÇAIRA, Julia. As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016). *Em Aberto*, Brasília, v. 34, n. 111, p. 93-111, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4916/4007>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MENDONÇA, Sueli. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Anablume, 2017. p. 57-75.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. 25. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf> 2020>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Anablume, 2017. p. 17-34.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Ileize. *Das fronteiras entre Ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*. 2010, 311 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2016.

Recebido em: 03 jan. 2023.

Aceito em: 19 out. 2023.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Gustavo Gabaldo Gama de Barros. As Ciências Sociais no vestibular da UFU: aspectos de um elemento institucionalizador. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 1, p.102-123, 2023.



PAULO FREIRE E O ANALFABETISMO SOCIOLÓGICO: por uma Sociologia dos oprimidos

Ivan Penteado Dourado¹

Resumo

A presente discussão, de ordem teórica e bibliográfica, retrata os ganhos formativos e pedagógicos, defendidos por Paulo Freire, para pensar o ensino de Sociologia voltado à humanização e autonomia. Tendo como base o passado histórico brasileiro (da quase inexistência da Sociologia no currículo escolar) partimos de uma realidade fundante que identificamos, aqui, como analfabetismo sociológico. A presente pesquisa identifica a necessidade de articulação do ensino sociológico dentro de novos parâmetros estratégicos no espaço escolar. Identifica-se, também, a necessidade de reconhecimento de uma posição política na prática pedagógica, na seleção e no uso pedagógico dos conhecimentos que serão mobilizados em aula. A Sociologia possuiria, nessa proposta, um amplo potencial de movimentar a curiosidade epistêmica frente aos fenômenos sociais. Assim, a conclusão da presente pesquisa aponta para uma responsabilização dos educadores do campo do ensino de Sociologia na superação do analfabetismo sociológico brasileiro por meio do uso de conceitos geradores selecionados pela sua capacidade de libertar a consciência social dos oprimidos.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Paulo Freire. Analfabetismo sociológico. Sociologia do oprimido.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor no curso de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação UDESC/FAED (Grupo de pesquisa LUTE - Lutas Sociais, Trabalho e Educação). *E-mail:* ivan.dourado@udesc.br

PAULO FREIRE AND SOCIOLOGICAL ILLITERACY: for a Sociology of the oppressed

Abstract

The present discussion, of a theoretical and bibliographical nature, portrays the formative and pedagogical gains, defended by Paulo Freire, to think about the teaching of Sociology aimed at humanization and autonomy. Based on the Brazilian historical past (the almost non-existence of Sociology in the school curriculum) we start from a fundamental reality that we identify, here, as sociological illiteracy. This research identifies the need to articulate sociological teaching within new strategic parameters in the school space. It also identifies the need to recognize a political position in pedagogical practice, in the selection and pedagogical use of knowledge that will be mobilized in class. Sociology would have, in this proposal, a broad potential to move epistemic curiosity in the face of social phenomena. Thus, the conclusion of the present research points to the responsibility of educators in the field of Sociology teaching in overcoming Brazilian sociological illiteracy through the use of generative concepts selected for their ability to free the social conscience of the oppressed.

Keywords: Teaching Sociology. Paulo Freire. Sociological illiteracy. Sociology of the Oppressed.

Introdução

Pode parecer incomum a ousadia em estabelecer, já de imediato, no título da presente pesquisa, a relação entre Paulo Freire e o ensino de Sociologia. Ainda mais, quando se indica a defesa do ensino da disciplina voltada aos oprimidos. Não se pode negar que existem diferenças entre os campos da Sociologia e da Pedagogia, principalmente, com relação as suas correntes teóricas e seus principais pensadores. Porém, em contraponto a isso, é inegável a influência de Paulo Freire em educadores e professores que lecionam a referida disciplina.

O ensino de Sociologia e sua aproximação com a teoria de Freire constitui tema recente nas pesquisas brasileiras. Temos, por exemplo, Parmigiani e Dombrowski (2013), seguido de Pereira (2016; 2021), Dourado (2016; 2017) e a

pesquisa mais recente, de ordem qualitativa, de Furim (2019). Essas discussões contribuíram, cada uma a sua maneira, com avanços teóricos e pedagógicos no ensino de Sociologia. Retomaremos alguns desses pontos ao longo da discussão.

O objetivo da presente pesquisa é estabelecer uma discussão bibliográfica, de ordem teórica, capaz de apresentar algumas dimensões muito específicas, que reafirmam a riqueza pedagógica libertadora entre Paulo Freire no Ensino de Sociologia. Identificando uma das conclusões da pesquisa de (Dourado, 2017), que identificou a existência de um senso comum opinativo sobre o social dominante no pensamento nacional, juntamente com um conjunto de pesquisas que realizam a recuperação histórica da não-presença da Sociologia no currículo escolar, nos permitiu apontar para uma proposta de Ensino de Sociologia alicerçada numa antropologia pedagógica de Paulo Freire.

Reconhecemos, portanto, o potencial que a concepção antropológica freireana possui na sustentação de um novo compromisso de ensino que se desafie a efetivar um processo de alfabetização sociológica no Brasil. É necessário afirmar, aqui, que o academicismo enciclopédico, elitista e pedante, que levam professores não críticos a jogar os conhecimentos sociológicos nos estudantes, com objetivo de serem memorizados e cobrados em provas, precisam ser urgentemente identificados como pouco ou nada efetivos frente a tal desafio. Sendo assim, a presente proposta objetiva tornar consciente a necessidade de mobilização dos conhecimentos sociológicos já produzidos para um objetivo político direcionado à geração de autonomia, humanização e construção de criticidade na educação sociológica. Como bem definiu Pierre Bourdieu ao afirmar que a Sociologia pode ser entendida como um esporte de combate intelectual, um meio de defesa pessoal (Carles, 2001) direcionado aqui, especificamente, ao compromisso de efetivação de novas formas de libertação intelectual dos oprimidos.

Reconhecendo a complexidade da trajetória intelectual e política de Paulo Freire, selecionamos cuidadosamente ², para essa pesquisa, obras como: *Conscientização: Teoria e prática da libertação* (1979), *Pedagogia do Oprimido* (1981), *A importância do ato de ler* (1989) *Pedagogia da Esperança* (1999), *Pedagogia da Indignação* (2000) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2009).

Esse resgate, em especial, aprofunda questões que, em seu conjunto, sustentam a ideia que alicerça a alfabetização como elemento de formação da cidadania. Isso ocorre dentro de uma concepção de educação como movimento de superação do senso comum simplificador e preconceituoso da realidade. Assim, a amplitude da concepção antropológica da educação freireana se somaria ao papel formador da consciência que o ensino de Sociologia possui. Essa combinação ganha, portanto, um potencial específico no processo de humanização da consciência social no contexto brasileiro. O referido processo só será possível na presente discussão, se a dimensão social for reconhecida como fundamental na formação da consciência dos sujeitos.

Para Paulo Freire, a humanização do ser está inscrita na tomada de consciência. A educação só é capaz de humanizar se estiver interligada com uma formação crítica capaz de gerar autonomia na consciência. Sobre isso, ele afirma que “não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (Freire, 2002, p. 98).

Essa concepção educativa relaciona as formas de conhecimento disponíveis no entorno de cada sujeito social com a capacidade de responder as suas curiosidades. A primeira etapa da perspectiva freireana é definida como uma pedagogia que opta pela educação e formação da consciência dos oprimidos, ou, segundo a sua própria definição, uma *Pedagogia do Oprimido* (1981).

² A escolha pelas referidas obras se deu pela seleção de publicações que tratam do segundo momento de Freire (SCOCUGLIA, 2001 e 1999), no qual deperta sua concepção antropológica de pedagogia, reconhecida como importante período de amadurecimento intelectual.

Reconhecendo o potencial que essa primeira etapa possui no campo educativo, permite-nos identificar, inicialmente, duas dimensões de superação. A primeira, supera a pedagogia tradicional, ao responsabilizar o professor na condução de uma educação que transcende o espaço escolar. E, a segunda, diz respeito à superação da limitação calcada na crença de que o ato educativo encontrava-se fechado na dimensão da escolarização formal centrada no ensino “neutro” de conteúdos. Essas duas dimensões críticas possibilitaram a Paulo Freire revelar o aspecto político central na ação educativa, o que auxilia diretamente na proposição em tela de uma nova forma de entendimento da educação sociológica, capaz de estabelecer uma relação entre a consciência crítica e o pensamento comum.

A pretensão do presente estudo não foca em um processo de alfabetização da língua ou “alfabetização das palavras”, mas de tratar especificamente da alfabetização sociológica. Assim, buscamos em Freire a proposta de um processo educativo que objetiva a aquisição de um novo tipo de consciência social no contexto da escolarização brasileira.

O ensino de Sociologia, em diálogo com Paulo Freire, portanto, conduz a um entendimento da alfabetização, do pensar e do olhar à dimensão social, transformando os conteúdos sociológicos em uma potência pedagógica humanizadora. Essa alfabetização se faz central pois possui potencial libertador e gerador de novas capacidades de análise e transformação na realidade socialmente construída e reproduzida. Sobre essas novas capacidades de ver a realidade, (Dourado, 2016) ilustra precisamente com a metáfora do *óculos sociológico*. Sem a capacidade de perceber a realidade, os sujeitos sociais são incapazes de compreender como essas influências atravessam sua própria existência.

O ensino de Sociologia possui a capacidade de problematizar, complexificar e superar o senso comum que aponta para temas e fenômenos sociais. Reconhecendo que Freire identifica a centralidade dos saberes por ele chamado

de “saber de experiência feito” (Freire, 2008) como forma de valorizar os saberes populares. O reconhecimento desses saberes não significa um imobilismo, mas sim, “partir do *saber de experiência feito* para superá-lo” (Freire, 1999, p. 70-1). Nesse sentido, assim como o Brasil viveu um passado de analfabetismo da maioria da população brasileira (ponto que mobilizou Freire em seu protagonismo e reversão desde a década de sessenta) visando a ampliação das bases da curiosidade e da alfabetização política do mundo, propomos aqui falar em um ensino de Sociologia que seja responsável por realizar uma *alfabetização sociológica*.

1. Um Resgate da Sociologia no Currículo Escolar Brasileiro

Ao apontarmos para a existência de um analfabetismo sociológico, recuperamos autores clássicos na pesquisa da histórica da Sociologia no currículos escolar brasileiro, tais como (Meksenas, 1995; Carvalho, 2004; Moraes, 2011; Ghiraldelli Jr. 2001; Carvalho, 2015) e outros mais recentes que atualizam a discussão (Cigales, 2014; Engerroff; Cigales, 2017).

Se pensarmos na Sociologia como disciplina autônoma, com relação a outras áreas das Ciências Sociais, seu ingresso no currículo escolar se dá nas décadas de 1920 e vai gradativamente se materializando até meados de 1930. Esse período de aproximadamente dez anos é chamado, por Silva (2010), como “primeira fase”. O primeiro relato da presença da Sociologia no currículo escolar brasileiro foi possível graças a alguns professores autodidatas, que assumiram a disciplina sem ter formação específica para tal. Também chamada de ensino de Sociologia *pré-científica*. O período não pode ser considerado como sistematizado e institucionalizado na educação escolar brasileira, ficando restrito a algumas experiências pontuais, demarcando seu tímido e precário início.

Segundo Silva (Sociologia, 2010), a “segunda fase” inicia no ano de 1931 até 1940, um período de franco reconhecimento da importância da Sociologia no espaço escolar e, principalmente, no Ensino Superior no Brasil³. Antes de completar 10 anos, é interrompido pelo terceiro período, de 1942, com a Reforma Capanema, na qual foi retirada a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários (com exceção dos cursos normais), durando até o período de 1964. Identificado por Silva (Sociologia, 2010) como período de grande inflexão da Sociologia no ensino escolar brasileiro.

É possível acompanhar a inexistência de consenso sobre a responsabilidade e os motivos da exclusão da disciplina na educação escolar no período ditatorial⁴. A Sociologia foi extinta do currículo escolar por meio da lei nº. 5.692 de reestruturação, do até então chamado segundo grau. Nessa ação, os militares tiveram a preocupação em substituir essa disciplina por outras, com características bem definidas de controle e disciplinamento do pensamento (Martins, 2014).

³ Essa dimensão acadêmica e de pesquisa se destaca com a emergência de pensadores que inauguram o pensamento sociológico brasileiro, teóricos que se detiveram a pensar o Brasil. Nomes como Florestan Fernandes, Gilberto Freyre e outros que garantiram uma maior disseminação e visibilidade das teorias sociais. Segundo Silva, entre as diferentes conquistas do período, podemos citar a criação de escolas de formação superior de professores, em 1933 ocorreu a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; em 1934, com a Fundação da Universidade de São Paulo (USP) com um Catedrático de Sociologia na figura de Fernando de Azevedo, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem falar na conquista para o campo das Ciências Sociais quando, em 1935, foi introduzida a disciplina de Sociologia no chamado “curso normal” no Instituto Estadual de Educação de Florianópolis. Esse segundo período é o que Meksenas (1995) chamou de “anos dourados da Sociologia” no Brasil (Carvalho, 2015, p. 27).

⁴ Existem pesquisadores, como Carvalho (2004), que identificam a responsabilidade do governo militar em relação à proibição da disciplina e a sua decorrente substituição pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Moral e Cívica (MC). Já Piletti (1987) retira a responsabilidade dos militares, apresentando que a inclusão da disciplina de Sociologia e de Moral e Cívica já constavam na Reforma de Benjamim Constant e na Reforma de 1961 (Lei n. 4.024), chamada também de primeira LDB, onde constava, no artigo terceiro, a obrigatoriedade da OSPB nos ciclos (ginásio ecológico). Essa perspectiva é corroborada por Moraes (2011, p. 367), onde afirma que, apesar de existir um ambiente ideologicamente favorável às humanidades, inserido dentro de um governo populista próximo ao ano do Golpe Militar, a Sociologia não retorna com força na educação escolar.

Cabe aqui, portanto, recuperar o registro desse período, que poderíamos chamar verdadeiramente de “vácuo sociológico” na educação escolar brasileira. Reconhecendo que essa condição é anterior ao regime, totalizaria um período de mais de 60 anos sem a existência da disciplina de forma curricular e continuada na educação escolar nacional. Antes mesmo da instauração do período ditatorial, segundo defende Martins (2014a), já era possível identificar indícios de uma linha conservadora dominante nas políticas educacionais nacionais.

O resgate histórico das disciplinas, que compuseram as humanidades ensinadas no currículo escolar durante o período que vigorou o Regime Militar no Brasil, permite apontar as transformações que as Ciências Humanas sofreram dentro de um currículo tecnicista, moralista e conservador. Esse dado é fundante, por exemplo, para compreender parte do pensamento social dominante na sociedade brasileira atual. O tipo de reformulação proposta no currículo das Ciências Humanas no ensino escolar é, portanto, digno de reflexão.

Considerando-se que esse quadro foi agravado durante a ditadura empresarial militar, quando, por mais de vinte anos, essa realidade anteriormente recuperada foi combinada às disciplinas estruturantes de perfil conservador, juntamente com a opressão, a violência, as torturas, a censura, a proibição de espaços de debate, diálogo crítico e a inexistência de eleições diretas, fechamento de sindicatos, apresentando maior radicalidade, logo após o Ato Institucional número 5 (AI-5) (1968-1978). Conforme conclui Martins (2014), o período representou um claro afastamento entre as diferentes escolas e teorias que vigoravam nos cursos de ciências humanas no interior da universidade e o que era ensinado nas escolas, sendo nesses espaços, definidas como subversivas.

O elemento principal que surge nessa recuperação histórica da disciplina no currículo escolar é a possibilidade de constatar sua inexistência na formação do pensamento nacional. Somente em meados de 2008, vemos uma ação mais articulada nacionalmente sobre o retorno da disciplina nas escolas brasileiras (BRASIL, 2008). Porém, esse momento nem pôde ser devidamente comemorado.

Logo que a disciplina começa a se estabelecer no Ensino Médio, uma nova derrota se efetiva com a Reforma do Ensino Médio pela lei 13.415 (Brasil, 2017) e Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018)⁵.

Assim posto, sem a existência da Sociologia, como conhecimento social disponível na educação escolar formal, em seu lugar, emergiu outras formas de explicar a realidade vivida. Para Dourado (2017) uma postura limitada cognitivamente e compartilhada se materializaria pelo *sensu comum opinativo sobre o social*. Essa postura opinativa específica, ao não encontrar opositores formais no interior da instituição escolar, desresponsabilizou-se do dever de formar bases interpretativas mínimas de compreensão da realidade social brasileira.

Segundo Freire, o analfabeto, quem não pôde frequentar a escola, seria a manifestação essencial da concepção de oprimido, cercado pelo senso comum aliado à consciência ingênua, com uma consciência limitada frente ao mundo (FREIRE, 1979). Sem acesso à leitura das palavras, a possibilidade de estabelecer uma leitura política ou crítica do mundo fica gravemente comprometida.

Porém, em nosso ponto de discussão, mesmo que os sujeitos tenham conseguido frequentar a escola, terão grande chance de ter suas capacidades de compreensão da realidade social limitadas ou mesmo inexistentes. Seja pela grande chance de não ter a Sociologia em seu currículo, como disciplina obrigatória, ou mesmo dela estar entre as disciplinas proibidas, retiradas do currículo escolar no seu período de escolarização, ou, ainda, ter a oferta da disciplina no seu currículo escolar, mas lecionada por professores leigos, autodidatas ou portadores do “notório saber”. Esse quadro recuperado até aqui, nos aponta para um tipo de ensino de Sociologia específico voltado a essa realidade que impediu o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de reconhecerem a complexidade do social no seu cotidiano.

⁵ Por esse período ser mais recente, não detalhamos essa recuperação, já que a identificação aqui brevemente realizada, permite sustentar a afirmação da materialidade histórica da existência inegável de um analfabetismo sociológico na formação escolar brasileira.

2. Analfabetismo Sociológico: consequências no ensino de Sociologia

Todo educador que vive no cotidiano o ensino de Sociologia logo identifica a postura opinativa dos estudantes. Trabalhar com esse campo carrega um peso e uma responsabilidade intelectual significativa, já que na prática pedagógica as discussões tendem a bater de frente com as opiniões circulantes na sociedade.

Essa postura opinativa é acentuada, principalmente, sobre questões que envolvem temas da ordem do dia, pautadas, por exemplo, pela grande mídia e por políticos. Observa-se que, nos últimos anos, ela vem ganhando maior força quando ecoa nas redes sociais, ambiente comum de identificar a necessidade de publicizar as opiniões como “verdades”. Essa postura chega ao ponto de confrontar no espaço escolar com conceitos, teorias, ou mesmo resultados de pesquisas sociais com a “opinião pessoal”. Segundo bem definiu o antropólogo Clifford Geertz,

[...] o senso comum é um sistema cultural; um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamento inevitavelmente iguais para um grupo que vive em comunidade. [...] O senso comum, no entanto, relaciona-se mais como a forma com que se lida com um mundo onde determinadas coisas acontecem do que com o mero reconhecimento de que elas acontecem (Geertz, 2014, p.17).

Frente a esse tipo específico de postura, o professor de Sociologia, muitas vezes, é visto pelos alunos como portador de “outra opinião” e, conseqüentemente, está disputando “a verdade” dele com a do(s) aluno(s). A tentativa de demonstrar as fragilidades das opiniões sociais vigentes é tida, comumente, como falta de respeito ao pensamento e à postura do aluno frente ao mundo que ele acredita poder explicar.

Destaco, aqui, que é mister reconhecer que essa postura é explicada de forma relevante quando compreendemos o analfabetismo sociológico⁶. A existência de uma espécie de “crença” compartilhada, sobre um tipo de “conhecimento” opinativo, acaba por conduzir um fechamento prematuro dos sujeitos à complexidade social. Processo de fechamento que ecoa no contato com a família, amigos e sociedade, que trocam e reforçam opiniões simplistas cotidianamente. Existiria uma espécie de postura opinativa recorrente em que vigora a ideia de que opiniões compartilhadas são suficientes para explicar a realidade social e, assim, o estudo das teorias, conceitos e acesso aos resultados de pesquisas sociais e sociológicas não teriam utilidade para a vida cotidiana.

O que foi mencionado acima nos possibilita recuperar José de Souza Martins (2013), que é defensor de uma “sociologia sensível” (Pereira, 2017) ao reconhecer o cotidiano profundamente imbricado pela historicidade, reconhecendo o papel do passado na constituição do presente dos sujeitos sociais. Na obra *A Sociologia da Vida Cotidiana* (2013), Martins reconhece as relações entre a biografia dos sujeitos e a história como um processo, não como condição dada. Assim, esse processo, contribuiria de forma específica no desenvolvimento de uma nova capacidade identificada como “imaginação sociológica” por Wright Mills (1975), mas, evidentemente, se o contato com a Sociologia for permitido de ser cultivado na vida escolar dos sujeitos.

Neste ponto, é importante reconhecer também as escolhas e estratégias didáticas dos professores. Esses profissionais, sem reconhecer o analfabetismo como contexto, tendem a conduzir o ensino para um conjunto de clichês⁷. Isso é

⁶ A pesquisa de Parmigiani e Dombrowski (2013), identifica precisamente essa relação com letramento e alfabetização sociológica no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

⁷ Por exemplo, temos um número relevante de professores que, por alguma razão irrefletida, reproduzem a mesma estrutura da formação acadêmica para dentro da escola. Outro exemplo comum, ao querer apresentar a Sociologia, é a tendência forte de reprodução se estabelece ao seguir uma ordem cronológica dos pensadores, seja iniciando com Comte ou Durkheim, por exemplo, tentando dar conta do Positivismo, dos contextos históricos e políticos, da Sociologia como Ciência, da Ciência Social surgindo no contexto europeu, da particularidade de cada pensador e etc. Ou

evidenciado na forma com que são organizadas as aulas de Sociologia, como define Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 198):

Saber, por exemplo, que Marx era alemão, ou que ele escreveu para a Gazeta Renana, pode ser importante para alguém em certos momentos, mas não cremos que este tipo de informação seja interessante para todos os jovens que estão vivenciando sua iniciação em Sociologia. Além de ser extremamente enfadonho, este tipo de informação, como a maioria das informações descontextualizadas, tende a ser rotulado como inútil e arquivado nas profundezas da memória, provavelmente para nunca mais ser acionado.

Essas formas mais tradicionais de ensino de Sociologia fazem uma espécie de apresentação geral que, de forma provocativa, podemos chamar de “Wikipedia da Sociologia”, anteriormente chamada também de ensino de proposta enciclopédica. E, essa posição pedagógica tradicional e conservadora seria oposta ao que se espera de uma pedagogia libertadora.

É a partir daqui que a recuperação da dimensão pedagógica e antropológica de Paulo Freire permite uma possibilidade de assumir uma nova postura pedagógica por parte dos professores de Sociologia. Sendo então proposta por meio de conceitos geradores, ou seja, estabelecida dentro de uma concepção de ensino de Sociologia dos oprimidos.

3. Por uma Sociologia dos Oprimidos

A educação para Paulo Freire possui o papel de mediar o sujeito com a realidade, ou seja, ela tem a responsabilidade de aproximar o sujeito dos conhecimentos existentes, com isso, a realidade é gradativamente percebida como uma nova realidade. A realidade (objeto) em si não muda apenas pela ampliação da consciência, mas também por meio do processo educativo, que, resumidamente, é a forma com que o ser humano (sujeito) observa e reconhece as mudanças, as

dividir os pensadores entre os clássicos, modernos e contemporâneos cobrando depois que os estudantes consigam indicar o grupo que cada pensador se localiza.

transformações na realidade, assim obtendo gradativamente uma percepção mais apurada do mundo. Neste ponto, a realidade passa a ser mediada pela aquisição de novos conhecimentos, revelando sentidos para os educandos, tornando o conhecimento um elemento vivo na nova relação que o sujeito estabelece com o mundo. Descobre-se, assim, um novo sujeito responsabilizado gradativamente pelo mundo que conhece, a transformação da realidade apresenta-se como uma opção. Segundo Freire: “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si” (Freire, 1981, p. 29).

É possível afirmar que essa concepção de educação possibilita uma abertura do sujeito frente ao mundo, o oposto desse processo constituiria um fechamento ao mundo pela opinião. Cada elemento que constitui essa complexa proposição, de uma pedagogia crítica proposta por Freire, faz parte de um todo que se articula conjuntamente, ou seja, cada característica possui um papel específico na humanização. É nesse ponto que a Sociologia, como um processo pedagógico que se propõe a ser amplo, apresenta uma capacidade de realizar uma ampla abertura, em outras palavras, capacidade de reconhecimento das influências sociais na construção da realidade vivida pelos sujeitos.

Assim, a partir do que foi indicado, estabelece-se o processo de ensino de Sociologia, no qual os estudantes passam a reconhecer a existência dos fenômenos sociais e sua complexidade. Para isso, o ensino que se inspira em uma pedagogia freireana não pode se dar de forma enciclopédica, como já mencionamos. Ou mesmo, de apresentar a Sociologia como um combinado de autores que são apresentados e listados em ordem cronológica, sem adentrar nos pontos mais ricos de abertura da consciência, presentes nos conceitos sociológicos. Alguns buscam, ainda, apresentar uma espécie de resumo de alguns conceitos principais de cada pensador, em forma de lista, que precisarão ser decorados para uma avaliação posterior. Ou ainda, segundo Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 198-199), “o caso extremo –e recorrente –desta excrescência consiste no fato de o professor

organizar uma exposição com cartazes confeccionados pelos alunos nos quais são apresentados a vida e a obra dos autores estudados”.

Essa postura, que Freire chama de conhecimento morto, reproduz a ideia de que o conhecimento é efetivado por mera memorização e reprodução. Exemplo preciso de um modelo de ensino bancário. É preciso, então, que se reforce a necessária superação dessa postura, mas, evidentemente, se esse professor estiver comprometido com uma proposta mais assertiva de ensino de Sociologia no Brasil.

O ensino precisa ser reconhecido como um processo de alfabetização sociológica. Assim, propomos, como forma de maior efetividade, o uso dos conceitos no ensino de Sociologia. Ou seja, o educador passa a selecionar os conhecimentos conceituais (Dourado, 2016) com objetivo de mobilizar conhecimentos sociológicos, construindo com os educandos novas capacidades analíticas e críticas. Cabendo assim, ao professor, produzir planejamentos que superem os clichês enciclopédicos e se perguntar, na escolha de cada conceito que deseja construir com seus educandos: qual ganho humanizador, crítico e emancipatório que esse conhecimento/conceito sociológico possui?

Como possibilidade pedagógica capaz de conduzir o planejamento de práticas mais potentes no que está sendo aqui discutido, propomos a organização dos conceitos como centro do processo de ensino-aprendizagem. Um tipo de seleção de conceitos sociológicos que podemos chamar, com a licença poética, de “conceitos geradores⁸”. Tendo como critério o nível de complexidade e, como ponto de partida,

⁸ No atual processo de pesquisa efetivado por um grupo maior de pesquisadores sobre o referido tema (em publicação já em andamento), identificamos inúmeros conceitos que poderiam aqui ser listados em ordem de complexidade, por exemplo, iniciando com Senso Comum, desnaturalização do olhar, Etnocentrismo e Relativismo cultural, mesmo que esses últimos não sejam propriamente oriundos do campo Sociológico (sem necessariamente trabalhar com a história da Ciência, das inúmeras concepções de Senso Comum ou mesmo da história da constituição da Antropologia). Seguido de um nível de complexidade maior, utilizando conceitos como Fato Social, Solidariedade Mecânica e Orgânica e Anomia, sem necessariamente entrar em todo o contexto histórico do Positivismo, de quem foi Émile Durkheim e a origem da Sociologia, por exemplo. Os conceitos de Alienação, Lucro, Classe Social, sem necessariamente apresentar quem foi Karl Marx, nem o contexto da Revolução Industrial européia e seus escritos políticos e filosóficos. Seguido dos conceitos mais complexos como Capital Social, Cultural, Econômico e Simbólico, juntamente com os conceitos de Violência Simbólica e os Campos Sociais de Pierre Bourdieu, sem necessariamente

conceitos de menor complexidade, cuidadosamente selecionados, preferencialmente dentro de situações que seus educandos vivem. Um exemplo de prática pedagógica ancorada nos pressupostos aqui defendidos está materializada na pesquisa de Furin (2019)⁹, mesmo que por outros caminhos, propôs experiências de ensino voltadas a discutir a leitura do mundo e a leitura das palavras no ensino de Sociologia.

Ao longo de um contato continuado e constante com novos conceitos sociológicos, os educandos poderão reconhecer, gradativamente, as influências sociais até então imperceptíveis. Muito próxima da discussão travada por Parmigiani e Dombrowski (2013, p.198) ao definir a

Sociologia como ciência, e, portanto, como uma linguagem, pensamos no papel que ela pode desempenhar quando incorporada pelos jovens ao cotidiano das suas práticas sociais. Pensamos nas transformações que a incorporação desta linguagem pode provocar no comportamento e nas atitudes destes jovens.

Os conhecimentos sociológicos serão construídos em aula, por meio da indicação de leituras prévias focadas no potencial de cada conceito gerador, a fim de pensar a realidade e reconhecer a complexidade dos processos sociais e seus desdobramentos críticos.

Esse processo de alfabetização seria conduzido com nível crescente de complexidade, buscando desenvolver uma autonomia interpretativa da dimensão social de forma consciente, visando ganhos cognitivos e de libertação. Liberdade

falar de quem foi Pierre Bourdieu, nem obrigatoriamente da Escola Francesa de Sociologia e das inúmeras obras sobre diversos temas como a Arte, a Televisão, suas pesquisas antropológicas e etc). Cada um desses conceitos, listados pelo seu potencial gerador identificado em nossas pesquisas, possuem um inegável papel na educação do olhar e do reconhecimento da realidade social. Selecionar os conceitos de forma consciente pelo professor, seja pelo seu nível de complexidade, seu potencial formador de criticidade e humanização, compreendendo conscientemente seus possíveis usos e sentidos didáticos, apresentam, cada um com sua contribuição, um inegável potencial de alfabetização sociológica.

⁹ Indicar essa pesquisa nos permite, em parte, suprir os limites da presente discussão, apontando caminhos e experiências que materializaram esse processo na realidade escolar brasileira.

que se constrói na abertura ao conhecimento de curiosidade legítima, não apenas emergente, mas agora sustentada por conceitos geradores do campo sociológico.

Nas palavras geradoras, por exemplo, o ensino da palavra e a consequente alfabetização de adultos não se limita ao ensino dos códigos simbólicos e gramaticais da alfabetização. Nem mesmo ao repasse do conhecimento erudito ou acadêmico aos educandos. Segundo Freire, a alfabetização, por meio de palavras geradoras, deve ser acompanhada de um ensino crítico e político em relação ao mundo. Esse ponto é aprofundado por Pitano (2008), que afirma:

Portanto, a aprendizagem formal dos conteúdos curriculares, em que pese, contextualizados no espaço imediato dos educandos, jamais é desempenhada à parte da *tomada de consciência* acerca dos problemas locais. O processo concreto de busca pela superação é o que Freire chama de *conscientização* – ação consciente pela libertação (Pitano, 2008 p.31).

Da mesma forma, o ensino de Sociologia não pode ser tomado como algo pré-existente, de simples reprodução pedagógica. O ensino dos conceitos geradores se faz necessário dentro de um ensino crítico e político em relação ao mundo vivido pelos próprios educandos. O uso dos conceitos sociológicos constitui um movimento de libertação da opressão, que naturaliza a realidade social, muito diferente de uma concepção de ensino de Sociologia que conforma, que acredita em uma inserção em uma cidadania idealizada. Tal como definiu Parmigiani e Dombrowski (2013, p. 199), o ensino de Sociologia seria ministrado com base em uma crença comum entre “muitos professores apegados a esta ilusão tipicamente iluminista creem que a falta de alguns conhecimentos específicos impede que as pessoas consigam se inserir de forma mais adequada no mercado de trabalho”. Por isso é que defendemos uma proposta de Sociologia dos Oprimidos.

Essa postura de ensino dos oprimidos responsabiliza a prática pedagógica na tomada de consciência, seja do oprimido ou do educador tradicional, ela só pode existir em uma educação dialógica, democrática e de trocas de conhecimento. Educadores e educandos libertam-se por meio de trocas mediadas pelo mundo

comum e na combinação do ensino e do aprendizado político dos conhecimentos sociológicos.

A abertura que a educação pensada por Paulo Freire revela, dentro de um processo inesgotável, é a eterna busca do sujeito pela sua própria humanização, isso é, a consciência ocupando lugar central na descoberta do seu papel como sujeito no mundo. Para nossa questão específica, estamos falando precisamente de uma consciência social crítica como ato contínuo de busca, um processo inesgotável de aprender mais e pensar criticamente sobre o mundo. Segundo afirma: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2002, p. 55). Ainda sobre esse ponto, Freire aponta que,

[...] enquanto aprofundamento da *prise de conscience* do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a *conscientização* é exigência humana, é um dos caminhos para a [...] prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado (2002, p. 60 grifos do autor).

Assim, podemos ampliar a importância de uma proposta de ensino calcado em uma Sociologia dos Oprimidos, ou seja, da necessidade do ensino se responsabilizar por uma alfabetização sociológica que aponte para uma formação de consciência social crítica nas populações oprimidas pela sociedade. Um ensino de Sociologia que se reconhece político, emancipador de consciência, por meio de conceitos geradores capazes de conduzir os sujeitos à capacidade de construção teórica e cognitiva do mundo social em sua máxima complexidade. Como já indicamos, a Sociologia entendida como esporte de combate por Pierre Bourdieu (Carles, 2001), assume, em nossa proposta, uma identidade específica no contexto do ensino de Sociologia, já que esse combate intelectual terá como horizonte maior a utopia de libertação dos oprimidos.

Com base numa concepção de educação que se responsabiliza pela abertura do mundo, é preciso deixar claro que a educação passa a ser concebida como um processo de abertura. O ser humano é, portanto, um ser de curiosidade. O que

define cada sujeito e sua humanização é o grau de abertura para tal processo de aprendizagem. Sendo assim, uma proposta que discute o papel da consciência e da curiosidade epistemológica de cada sujeito social frente ao desafio de aprender.

Essa curiosidade, sobre a realidade socialmente construída, encontra-se bloqueada ou limitada por opiniões circulantes que desconsideram a complexidade dos fenômenos e influências sociais, conseqüentemente, isso afetará diretamente na formação da consciência dos sujeitos. A opinião oferta inúmeras respostas simples, limitadoras, preconceituosas e naturalizadoras para fenômenos e problemas sociais complexos, passando despercebido pela grande maioria das pessoas. Meritocracia, preconceitos, por exemplo, são crenças e posturas bem ilustrativas desse processo dominado pela opinião.

A educação tradicional definida como educação *bancária* (Freire, 1981 e 1983) seria profundamente responsável pela postura de fechamento do ser humano em relação à realidade social. Mais especificamente em relação à limitação do sujeito na sua capacidade de tomar consciência do mundo, fechando-o em uma postura fixa de verdades e simplificações míticas da ordem da opinião. Faz-se necessário compartilhar o pressuposto de que a educação precisa ser uma ação que responsabiliza o educador no compromisso de despertar a autonomia dos seres humanos, provocando-os a assumir o seu papel de protagonistas, de sujeitos transformadores do mundo e do seu cotidiano.

O ensino de Sociologia que apenas apresenta Marx, Weber e Durkheim como clássicos, que lista autores e conceitos sem a capacidade de trazer suas contribuições para pensar o cotidiano e criticizar, é um exemplo de prática empobrecida, frente ao desafio aqui colocado de alfabetização sociológica, assim como a alfabetização que apontava para frases como “Ivo viu a uva”, fazendo uma comparação com a crítica de Freire.

Para Freire, a educação tem o potencial de realizar um processo de abertura da consciência que modifica profundamente a postura epistemológica do sujeito. O ser humano passa a ser, por meio da educação, um sujeito em busca de conhecer,

explicar e agir no seu cotidiano e no mundo. Essa ação está aberta às escolhas que o sujeito fará após o processo de abertura ser iniciado. Em outras palavras, no caso do ensino de Sociologia, a educação permitiria a superação de um tipo de curiosidade ingênua, de uma postura que se satisfaz com qualquer resposta, inclusive, com respostas simples e justificadoras de uma realidade social injusta para a ampla maioria da população.

Uma educação voltada a construir um repertório interpretativo promove autonomia dos sujeitos no processo de alfabetização sociológica, abandonando as justificações (naturais, religiosas ou individuais) para fenômenos sociais que são tão comuns nas mentes oprimidas. Sendo possível problematizar, criticar e propor formas de transformação no seu cotidiano.

A educação das palavras e dos conteúdos (dos conceitos em nossa proposta) passa a constituir um cabedal de ferramentas de humanização no espaço de ensino sociológico. Passa a ser uma proposta consciente e estratégica para os primeiros contatos com o conhecimento. Ao final de cada aula, seria possível perguntar para cada educando: o que mudou na minha forma de ver, entender e agir na realidade social?

Considerações Finais

Com base na presente proposta, calcada na antropologia pedagógica de Paulo Freire, a educação sociológica seria responsável pela construção de um processo gradativo de superação do senso comum, não de ruptura. A educação, entendida como uma ação processual, passa a ser reconhecida no interior de uma ação pedagógica que parte do princípio de uma lenta e gradativa superação das limitações da consciência opinativa sobre o social. Partimos de uma realidade de analfabetismo sociológico e, portanto, as formas de contato com os conhecimentos desse campo não podem se dar de forma irrefletida e a-crítica por parte dos professores.

Os professores de Sociologia que reconhecem sentido e pertinência na presente discussão poderão pensar e repensar os novos sentidos e possibilidades que emergem para um novo tipo de ensino de Sociologia no contexto brasileiro. Se o senso comum opinativo dominante se estabelece com tamanha capacidade de aniquilar questões e curiosidades de ordem social, os primeiros contatos com esse conhecimento precisam focar na curiosidade a ser desenvolvida como processo analítico e interpretativo. Assim, a discussão proposta aqui não está dizendo que devemos abandonar o todo complexo do conhecimento sociológico (sua história de constituição, suas linhas teóricas e escolas de pensamento, suas metodologias, seu desafio de constituição como ciência, etc). Mas de abrir um ponto de reflexão propondo uma nova questão sobre *o que poderia ser mais potencial no enfrentamento do analfabetismo sociológico?* É nesse ponto que a presente discussão resulta no potencial da proposta dos “conceitos geradores” concebida dentro de um ensino de uma Sociologia dos oprimidos.

A partir disso, o ensino de Sociologia aponta para uma uma ampliação do papel da *Sociologia da Vida Cotidiana* (2013) ao focar no potencial dos conceitos sociológicos no espaço escolar como forma de mediar o olhar frente aos fenômenos sociais vividos por cada sujeito, podendo estes serem reconhecidos, criticados e transformados no seu cotidiano. Esse processo de ensino permitiria o que Mills (1975) identificou como “imaginação sociológica”, ou seja, quando os sujeitos sociais (educandos em nosso caso) passam a fazer uso desses conceitos sociológicos como mediadores interpretativos da realidade, adquirindo a capacidade de reconhecer suas influências sociais cotidianas.

Essa aproximação, com a concepção antropológica na proposta pedagógica de Freire, emerge uma sensibilidade humana no processo de compreensão do mundo sem colocar o conhecimento científico como um saber melhor ou superior. Esse conhecimento seria, na verdade, um tipo diferente dos demais, determinado pelo tipo de curiosidade que a precede e, portanto, fundamental por ser um

processo de libertação das naturalizações, simplificações e da impossibilidade de reconhecer na realidade os fenômenos e influências sociais.

Por isso, reforço este ponto: o primeiro contato precisa trazer uma responsabilização dos professores pela construção de estratégias conscientes e estabelecidas em um processo gradativo de aproximação dos conhecimentos sociológicos, levando em consideração temas de interesse e o cotidiano vivido pelos estudantes. Na proposta de Furim (2019, p. 54).

Pode-se afirmar que “a leitura do mundo e da palavra” no ensino de Sociologia, é uma proposta pedagógica eficaz, porque valoriza o saber do aluno e possibilita trabalhar os conteúdos a partir do conhecimento de mundo atrelado a realidade que o educando está inserido, o qual proporciona uma aprendizagem significativa sobre os conteúdos específicos de Sociologia.

Essas estratégias precisam apontar para que o movimento de curiosidade aconteça, e, depois, que se transforme em movimentos crescentes de complexidade sobre os fenômenos sociais, ou seja, que inicie e perdure. Talvez, o último nível de preocupação desse primeiro contato com a Sociologia seja o de consolidar uma ordem histórica da constituição da Sociologia como ciência. Seria fundamental, antes, reconhecer que o contato pode ser apresentado com objetivo de liberar as amarras da dominação da realidade social dada, possibilitando reconhecer que a realidade é e foi construída socialmente e, portanto, pode e deve ser transformada.

Para que se efetive uma Sociologia dos Oprimidos, faz-se necessário que os educadores de Sociologia responsabilizem-se pela seleção criteriosa de conhecimentos (na forma de conceitos sociológicos), para que ocorra, de fato, a humanização como fio condutor do processo de alfabetização. Assim, ofertando ferramentas críticas, analíticas, reflexivas, selecionadas com consciência e intencionalidade política. Uma superação realizada pelo contato crítico-político com o mundo ou, conforme as suas palavras, uma combinação de “leitura do mundo” e da “leitura da palavra” (Freire, 1989). Dessa forma, as aulas e os contatos continuados com esse campo de conhecimento sociológico apontarão para

a geração de novas capacidades críticas em um nível de curiosidade epistemológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.684*. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Presidência da República, 02 jun 2008.

CARLES, Pierre. *A Sociologia é um esporte de combate*: documentário sobre Pierre Bourdieu. 2h26. 2001.

CARVALHO, Lejeune. M. G. *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate*: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. *Revista Café com Sociologia*. v. 3, n.1, Jan/abril, 2014.

DOURADO, Ivan Penteado. *Institucionalização do senso comum opinativo brasileiro: responsabilização educativo-institucional no fechamento prematuro das consciências sociais*. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

DOURADO, Ivan Penteado. *Mediação Didática no Ensino Superior - Inventividade, níveis de abstração e o uso da metáfora como recurso didático no ensino de Sociologia*. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 2(4): 34-45, out.-dez. 2016.

ENGERROFF, Ana Martina Baron e CIGALES, Marcelo Pinheiro. Quem conta a história do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico, *CABES*, V.1 n.2, Jul/dez, 2017.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 4ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* - Coleção polêmicas do nosso tempo - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURIM, Mara M. F. Soares. A relação entre a “leitura do mundo e leitura da palavra” no ensino de Sociologia: estudo de caso realizado na escola estadual Vitória Furlani. *Revista Refaf*, v.8, n.1, 2019. p. 45-55.

GEERTZ, Clifford. Parte II, Capítulo 4 – O senso comum como um sistema cultural. In. *O Saber Local - novos ensaios em antropologia interpretativa*, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, política e filosofia da educação (versão prévia)*. 2001. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar Editora UFPR. 2014a.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de Sociologia na Escola Secundária. In: Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. *Leituras & Imagens*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 1995. p. 67-79.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: Periodização e Campanha pela Obrigatoriedade. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

PARMIGIANI, Jacqueline e DOMBROWSKI, Osmir. O Alfabetismo Sociológico: Uma contribuição para o debate sobre o Ensino de Sociologia, *Tempo da Ciência*, Vol. 20 N. 40, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia, Educação Popular e Currículo: reflexões a partir de Paulo Freire. *Revista Latitude*, Vol. 15, edição especial, jan. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o “saber de experiência feito” em Paulo Freire. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 112-125, junho, 2017.

PILETTI, N. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 22-72, 1987.

PITANO, Sandro de Castro. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica À cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. *Tese (doutorado) – UFRGS, Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, 2008.

SARANDY, F. M. S. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, 2ª edição, João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire in. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.

SOCIOLOGIA : Ensino Médio- *Coleção Explorando o Ensino - Coordenação Amaury César Moraes*. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 304 p.: il. ; v. 15), 2010.

Recebido em: 18 mai. 2023.
Aceito em: 25 jul. 2023.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

DOURADO, Ivan Penteado. Paulo Freire e o Analfabetismo Sociológico: Por uma sociologia dos oprimidos. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Cabecs*, v.7, n. 1, p.124-147, 2023.



RESENHA

O LETRAMENTO IMAGÉTICO SOCIOLÓGICO: a obra *Usos da Fotografia no ensino de Sociologia*

Caio dos Santos Tavares¹

Dados da obra:

BODART, Cristiano das Neves. *Usos da Fotografia no ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023. v. 1. 175p.

Em 2008 a Sociologia tornou-se disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio (Lei nº 11. 684/2008). Porém, ainda há uma carência de recursos didáticos apropriados para qualificar as aulas (Silva; Viana, 2022). Nesse sentido, lecionar a disciplina na educação básica é um desafio para os professores que visam conceber aulas que sejam atrativas para um público cada vez mais exigente (Oliveira, 2020). Além disso, devido à recente reintrodução da Sociologia, temos apenas cerca de 30% dos professores que possuem licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Isso implica em profissionais que encontram dificuldade em adequar o conhecimento sociológico significativo para a realidade dos discentes, faltando habilidades para realizar uma aula atrativa (Leal; Cigales, 2022).

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de Sociologia da Secretaria Estadual do Ceará. E-mail: caiotavares@hotmail.com

O livro *Usos da fotografia no ensino de Sociologia* (2023) ganha ainda mais relevância levando em consideração a Reforma do Novo Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que, em virtude da sua orientação interdisciplinar, impactaram na seleção dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2021) que, por sua vez, possuem um caráter superficial e pouco aprofundamento dos conhecimentos disciplinares (Bodart; Feijó, 2020). Essa “desdisciplinarização do currículo” esvazia os conhecimentos escolares influenciando na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2020). Nessa conjuntura ocorreu a produção da obra resenhada, que tem como público-alvo os professores do ensino médio e os(as) graduandos(as) em Ciências Sociais. O intuito é oferecer aos professores um recurso didático para qualificar a sua prática de ensino sem perder a vigilância epistemológica do campo das Ciências Sociais.

O livro *Usos da fotografia no ensino de Sociologia* (2023) foi escrito pelo professor/pesquisador Cristiano das Neves Bodart, que atua no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, tendo publicado inúmeros estudos. Bodart é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Como docente, está vinculado ao Centro de Educação (Cedu) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Ciências Sociais (PPGS/ICS) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Atualmente, é coordenador do Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (*On-Abecs*) e do Grupo de Pesquisa Ensino dos conhecimentos das Ciências Sociais (*ConsCiências-Sociais/Ufal*), atuando como editor-chefe e fundador do *blog* *Café com Sociologia* e editor gerente dos periódicos *Latitude* (PPGS/Ufal) e *Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais* (Cabecs). Participou como avaliador de obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2021). Nos últimos anos, produziu as obras *Usos de canções no ensino de Sociologia* (Bodart, 2021), *Ciência Política para o ensino médio* (Bodart; Figueiredo, 2021) e organizou a coleção *Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciências Sociais* (2021),

o livro *Música e Sociologia: propostas pedagógicas* (Bodart, Moraes; Tavares, 2022), o *Dicionário do Ensino de Sociologia* (Brunetta; Bodart; Cigales, 2020) e dois volumes da obra *TDICs e Sociologia: propostas pedagógicas* (Bodart, Oliveira e Moraes, 2023). Atualmente está no estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

O livro *Usos da Fotografia no ensino de Sociologia* (2023) foi avaliado por uma equipe composta por pesquisadores(as) dedicados(as) à temática do ensino de Sociologia e por docentes que lecionam a Sociologia na educação básica. Tal avaliação teve a finalidade, o rigor teórico-metodológico e a factibilidade das propostas contidas na obra.

A Editora Café com Sociologia, que publicou a obra, apesar de ser uma editora fundada recentemente (em 16 de fevereiro de 2019), vem cumprindo um relevante papel de divulgação de saberes das Ciências Humanas, sobretudo das Ciências Sociais. A responsável pela editora é a professora Cassiane da C. Ramos Marchiori, que é mestra em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O livro possui 175 páginas. Está organizado em duas partes, sendo que a primeira tem dois capítulos e a segunda um capítulo, além da introdução e das considerações finais. O escritor buscou apresentar a obra da seguinte forma: a primeira dedicada às reflexões teórico-metodológicas acerca da Sociologia da fotografia e, a outra, direcionada às indicações de propostas pedagógicas do uso de fotografia nas aulas.

No primeiro capítulo, nomeado “Aporte teórico para uma Sociologia da Fotografia”, o autor demonstrou a fundamentação teórica sobre fotografia com o intuito de oferecer uma abordagem crítica das imagens como uma forma de contribuir com as aulas de Sociologia. Bodart (2023) ressalta a importância da teoria como uma forma de qualificar as aulas de Sociologia. Nesse sentido, o autor exemplifica a sua análise trazendo inúmeras fotografias. Além disso, apresenta o

conceito de “percepção figuracional da realidade”² que, em 2021, foi operacionalizado na obra *Usos de canções no ensino de Sociologia* (Bodart, 2021), sendo retomado na análise da Fotografia. A partir de uma leitura figuracional da fotografia, é indicado que o docente, em sala de aula, busque dar conta das dimensões histórica, dialética, de poder, das redes de interdependência, das estruturas sociais e do agenciamento.

No segundo capítulo, “Fotografia e ensino de Sociologia”, Bodart (2023) aponta que o ensino de Sociologia carece de recursos didáticos que possam contribuir com as aulas. Com isso, justifica a importância da discussão trazida como uma forma de transformar as aulas em mais dinâmicas e significativas aos discentes. Ao longo do capítulo é indicado por que a fotografia pode ser um recurso didático a ser utilizado nas aulas de Sociologia. O autor aponta que a acessibilidade é um fator vantajoso, pois temos uma popularização dos *smartphones*. Além disso, a fotografia pode representar fenômenos sociais discutidos nas aulas de Sociologia, promovendo a alfabetização imagética dos discentes. Nesse capítulo é enfatizado que as fotografias devem ser utilizadas em sala de aula a partir de conceitos, categorias ou teorias que fundamentam a Sociologia Escolar. Por fim, o autor indica os cuidados necessários no uso da fotografia na escola, sendo fundamental na produção a permissão das pessoas que estão sendo fotografadas e os cuidados ao levar os discentes à aula de campo, que perpassa por questões climáticas e pelo risco de exposição a locais desconhecidos.

No terceiro capítulo, Bodart (2023) apresenta ao leitor exemplificações de maneiras de operacionalizar as fotografias em sala de aula. O autor dividiu esse capítulo em seis seções, com a finalidade de evidenciar as inúmeras aplicações desse recurso visual no ensino de Sociologia. A primeira, “fotografia como artefato cultural”; a segunda, “edição e manipulação de fotografia”; a terceira, “técnica fotográfica na captura de fenômenos sociais”; a quarta, “Espaços de divulgação da

² No artigo “O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social”.

fotografia”; a quinta, “Analisando sociologicamente o mundo fotográfico”; e a sexta, “Métodos e técnicas da Sociologia a partir de analogias com a técnica fotográfica”.

Na seção “fotografia como artefato cultural”, o autor discorre que, ao fazer uma leitura imagética a partir do saber sociológico, é necessário levar em consideração o contexto social em que foi registrada aquela imagem, assim como a intencionalidade do fotógrafo e a percepção do expectador. Assim, Bodart (2023) considera que um registro fotográfico não é algo desinteressado, mas possui relações de poder que o sociólogo deve desvelar.

Já na seção “edição e manipulação de fotografia”, é destacado que promover uma discussão sociológica acerca da manipulação de imagens é uma maneira de contribuir com o letramento imagético dos discentes, pois o indivíduo na sociedade contemporânea é constantemente exposto às imagens, sendo que em alguns casos ocorre manipulações. Assim, é necessário treinar o olhar do estudante como uma forma de detectar eventuais distorções.

Na terceira seção, intitulada “Técnica fotográfica na captura de fenômenos sociais”, é indicado que o professor de Sociologia pode se apropriar da técnica fotográfica como uma maneira de capturar imagens da sociedade. Assim, o uso da fotografia visa auxiliar na descrição das relações sociais. Todavia, essa prática pedagógica precisa ter “vigilância epistemológica”, ou seja, um olhar treinado mediante o saber sociológico.

Na quarta seção, nomeada “Espaços de divulgação da fotografia”, Bodart destaca que a fotografia ocupa um lugar de relevância na sociedade de consumo devido à sua capacidade de informar, de maneira objetiva e evidente, a sua mensagem ao público-alvo. Nas aulas, o ato pedagógico pode caminhar para demonstrar as relações de poder e imagem. Com isso, o conteúdo caro à Sociologia Escolar como indústria cultural deve ser operacionalizado visando contribuir com o letramento imagético dos discentes.

Na quinta seção, intitulada “Analisando sociologicamente o mundo fotográfico”, são apresentados alguns exemplos e possíveis interpretações

sociológicas que podem ser mobilizados de forma interdisciplinar com outras disciplinas, como a Geografia, a Biologia e a Filosofia.

Na última seção, “Métodos e técnicas da Sociologia a partir de analogias com a técnica fotográfica”, o autor finaliza o livro indicando analogias para estrutura um minicurso acerca do ensino de Sociologia, com a finalidade de ensinar métodos e técnicas de pesquisa e, como resultado, a fotografia.

Em síntese, Bodart (2023) enfatiza que operacionalizar a fotografia nas aulas requer fundamentações teóricas, metodológicas e didáticas específicas da Sociologia Escolar. Nesse sentido, houve uma preocupação em mostrar aspectos técnicos da Fotografia e as possibilidades didáticas de sua utilização em sala, não se perdendo de vista a necessidade de relacionar com os saberes das Ciências Sociais. Desse modo, foi indicado que o docente de Sociologia deve guiar a sua ação por uma percepção figuracional da realidade social. Portanto, a obra *Usos da Fotografia no ensino de Sociologia* oferece aos professores um conjunto de exemplos sobre como as aulas podem ser mais significativas aos discentes, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem e a qualificação do ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude Revista*, v. 15, Edição especial (2021). Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11397>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 13 maio 2023.

BODART, Cristiano das Neves. *Usos de canções no ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. v. 1. 169p.

BRASIL. *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. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

LEAL, Sayonara. (org.) ; CIGALES, Marcelo. (org.) . *Temáticas do ensino de Sociologia na escola brasileira*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. v. 1. 272p.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. O ensino de Sociologia e a sala de aula invertida. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário de Ensino de Sociologia*. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 371-374.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05/60747588>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SILVA, Peterson; VIANA, Cristina Bertazzo Silveira. A dinâmica social em jogo: práticas didáticas em Sociologia com o jogo de cartas Agência. *Revista Cronos*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 114-139, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/20934>. Acesso em: 9 jun. 2023.

Recebido em: 28 dez. 2021.
Aceito em: 28 de jun. 2023

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

TAVARES, Caio dos Santos. O letramento imagético sociológico: a obra *Usos da fotografia no ensino de Sociologia*. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *Cabecs*, v.7, n. 1, p.148-154, 2023.



ENTREVISTA

CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO FRANCÊS - distanciamentos e aproximações com a realidade brasileira: entrevista com Igor Martinache

SOCIAL SCIENCES IN FRENCH HIGH SCHOOL - distances and similarities with the Brazilian reality: interview with Igor Martinache

Josefa Alexandrina Silva¹

Síntese biográfica

Igor Martinache é doutor em Ciência Política pela Universidade de Lille e docente do Departamento de Ciência Política e Educação Física da Universidade de Paris – Nanterre. Tem realizado estudos sobre os professores de Ciências Sociais no ensino secundário na França e no Brasil além de pesquisar a politização das atividades físicas e esportivas e o engajamento profissional e militante dos professores de Educação Física. Foi professor do Liceu (Ensino Secundário) em Lyon e na periferia de Paris e membro do Comitê Diretor da Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais (APSES) por 11 anos.

Josefa Alexandrina: Considerando que o ensino deve ser pensado dentro de um contexto social, qual foi o contexto que possibilitou a criação da disciplina Sciences Economiques et Sociales (SES) no currículo francês?

Igor Martinache: O ensino de Sociologia no ensino médio na França é inserido em um ensino que se chama significativamente Ciências Econômicas e Sociais

¹. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (SP). Pesquisadora do Grupo de Estudos de Juventude da UNIFAL-MG e do Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) da UNIFESP. E-mail: j.alexandrina@uol.com.br

(SES). A gente não reflete muito sobre esse nome pois significa que a economia não seria realmente uma ciência social como as outras. A disciplina teve início na década de 1960, e não é uma consequência dos movimentos sociais de maio de 1968. Lembro isso porque existe essa crença, muito frequente, de que existe uma ligação. Mas na verdade, o Ministro da Educação da época, que se chamava Christian Fouchet, que embora tenha pertencido a um governo de direita, queria sinceramente abrir o ensino médio na França. Historicamente existiam dois sistemas de ensino paralelos, o que chamamos de ordem primária e ordem secundária. Esse sistema existia desde o início do século XX, e foi descrito entre outros por Durkheim no livro *Evolução Pedagógica na França*², e consistia em aulas distintas em termos de objetivos e conteúdos. A ordem primária era destinada aos filhos do povo, com um ensino mais curto e mais aplicado. A ordem secundária era o ensino para os filhos da burguesia, com um ensino mais longo para o preparo para a universidade.

De 1959 até metade dos anos de 1970, foi um período em que houve a unificação do sistema escolar na França e que foi chamado de “democratização” da escola. Essa unificação suscitou a reflexão de como organizar um ensino médio que pudesse acolher todos os tipos de estudantes. Então existia um percurso mais científico, como matemática, física etc. e um percurso mais literário com a língua francesa. A ideia foi criar um percurso intermediário, econômico e social para conduzir reflexões sobre a sociedade, constituindo uma terceira cultura.

Então o que é muito interessante é que essa missão de desenvolver o ensino de Ciências Econômicas e Sociais(SES) foi confiada não a economistas ou sociólogos, mas aos historiadores e geógrafos da Escola dos Annales, que foi fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Eles exerceram um papel muito importante nesse desenvolvimento, pois a concepção de história que eles promoveram foi muito aberta sobre outras ciências, especialmente a economia.

Então os primeiros currículos foram elaborados durante um ano, eles realizaram uma experimentação com cerca de 200 turmas do primeiro ano do ensino médio de diferentes escolas para ver se iria funcionar. Depois, no ano seguinte eles se expandiram para todo o país. No início os currículos tiveram duas

2 DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002

coisas muito importantes - a primeira delas era a ideia de estudar objetos usando abordagens multidisciplinares. Por exemplo, ao estudar o dinheiro ou a escola, se analisava suas características sociais, e ao mesmo tempo, sua dimensão econômica, antropológica, política, sociológica e histórica, todas juntas, o que corresponde ao espírito da Escola dos Annales. O segundo foi de privilegiar uma pedagogia ativa que significa que os estudantes não deveriam apenas receber uma aula magistral, mas ficar ativos no ensino trabalhando com vários tipos de documentos, textos, artigos de jornais e trechos de livros científicos, mas também gráficos, tabelas mesmo desenhos para construir seu próprio conhecimento. A proposta era que os professores do ensino médio pudessem utilizar conhecimentos adquiridos na academia, mas também usar artigos de jornais, pois sua matéria também é o que acontece na sociedade. A ideia era desenvolver um pensamento específico, científico desse ponto de vista, mas não uma preparação para o ensino superior, isso é o que chamamos na Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais (APSES) de projeto fundador das Ciências Econômicas e Sociais.

Os professores com formação em outras disciplinas não foram muito felizes com isso, especialmente os professores de filosofia, que brigavam para que esse ensino não fosse desenvolvido dizendo: "nós já ensinamos o pensamento sobre a sociedade". Mesmo que a filosofia na França até hoje, só se ensine no último ano do ensino médio. Eles fizeram manifestações com o suporte de filósofos científicos renomados. Também professores de história-geografia – que constituía uma disciplina só no ensino básico francês – e mesmo professores de economia que atuavam no ensino técnico e mais voltado para administração de empresas, não tiveram êxito ao ministrar a disciplina SES. Mas essas dificuldades existem até hoje entre disciplinas vizinhas, isso é muito importante porque hoje em dia se criam cursos multidisciplinares cujos professores de diferentes disciplinas podem ensinar, então cada escola tem se empenhado em discutir com professores de várias disciplinas para saber o que vai ensinar.

Josefa Aleandrina: Quais são as tensões geradas pelo compartilhamento de conhecimentos de Ciências Econômicas, Sociologia e Ciência Política em uma mesma disciplina escolar?

Igor Martinache: Têm uma integração muito forte entre os economistas em torno de uma corrente que se chama corrente neoclássica. Ela é dominante nas Ciências Econômicas e Sociais (SES), ela é mais teórica e tem hipóteses muito fortes. Seus promotores acreditam que os fenômenos sociais estão enraizados em decisões individuais – na direção oposta ao projeto durkheimiano – e que essas decisões são baseadas em escolhas racionais, nas quais cada indivíduo opta conscientemente pela ação que maximiza sua satisfação dentro das restrições de recursos. Essa visão, que ainda hoje é dominante na economia, não apenas leva pouco em conta os fatores sociológicos, mas também é altamente prescritiva, na medida em que defende implicitamente uma visão do mundo em que os indivíduos são reduzidos a produtores-consumidores egoístas e o mercado é a melhor maneira de alocar recursos. Um dos representantes dessa corrente é Milton Friedman, que influenciou muito a política econômica na ditadura militar no Chile. A corrente neoclássica se afasta completamente das outras ciências sociais por afirmarem que não são verdadeiras ciências, começando com a sociologia. Então até hoje essa é a corrente dominante entre os economistas acadêmicos no mundo inteiro, e considerando que a maioria dos professores de Ciências Econômicas e Sociais (SES) foram treinados em faculdades de economia, e, acima de tudo, que os economistas escolhidos para escrever os programas são quase todos dessa corrente, nem sempre é fácil criticar essa abordagem entre os últimos.

Além disso, há economistas que criticam a metodologia pautada na pedagogia ativa, a ideia deles era tornar as Ciências Econômicas e Sociais (SES) em uma simples introdução à economia neoclássica. Houve disputas com outras correntes das Ciências Econômicas e hoje eles acham que a SES é uma disciplina mais realista que mostra como funciona o ser humano na sociedade.

Tem um segundo grupo de atores coletivos que é o lobby empresarial, que acha que a economia no ensino médio deve servir para preparar futuros trabalhadores que devem acreditar no mercado livre e no empreendedorismo. Então eles não gostam muito da Sociologia, não a consideram um verdadeiro conhecimento, mais uma simples ideologia que busca por exemplo justificar as formas de delinquência social ou o terrorismo, como declarou o ex-primeiro-

ministro, supostamente socialista, Manuel Valls, após os ataques de 2015 em Paris. Essa oposição à sociologia e, em particular, à figura de Pierre Bourdieu, está muito presente nas elites e na mídia francesas e, sem dúvida, decorre do apoio que Bourdieu deu ao grande movimento social de 1995 e a sua oposição pública ao neoliberalismo nos últimos anos de sua vida. Esses lobbies empresariais, que não envolvem todas as organizações de empregadores, mas uma minoria muito ativa entre elas, realizaram no início dos anos de 1990, ações para ampliar sua influência no ensino de Ciências Econômicas e Sociais (SES) em que foram propostos os recursos didáticos para que os professores pudessem usar nas salas de aula. Mas, obviamente esses recursos didáticos foram influenciados pela abordagem ideológica que eles possuem da economia. Eles também propõem estágios de treinamento para os professores e cursos de verão. Pesquisando nos acervos da inspetoria geral do Ministério da Educação Nacional, descobri que desde o início dos anos de 1970 os responsáveis pela disciplina estão conscientes desse problema, mas afirmavam que não tinham recursos para organizar um treinamento suficiente para os professores, então aceitavam essa oferta do mundo empresarial para esses grupos de professores.

Eles não representam os bancos diretamente, mas as instituições de educação financeira. Quando eu discuto com os colegas europeus vejo que existe em toda a Europa essa ideia de que se as pessoas têm problemas no dia a dia com endividamento não é porque eles não ganham o suficiente para viver, mas porque não sabem gerar seu próprio dinheiro. Essa pressão é muito forte hoje na França, esses grupos influenciaram a população, empreendedores e dirigentes da indústria. Um deles foi dono do principal banco do país e também professor de Ciências Políticas em uma das instituições mais renomadas na França e travou uma guerra pessoal com o ensino das Ciências Econômicas e Sociais.

Tudo isso para dizer que quando você estuda a evolução dos currículos você vê que eles se afastaram mais e mais do projeto original até chegar ao currículo de 2010 onde tem uma separação bem direta entre a economia de um lado e os capítulos de Ciências Políticas e Sociais do outro lado. Fica ainda alguns capítulos ao fim dos livros que se chamam "olhares cruzados" onde cruzamos ainda uma abordagem econômica e uma abordagem sociológica e política. A antropologia foi

retirada do programa, isso significa que não estudamos mais a questão da família do ponto de vista antropológico, que foi um objeto muito importante na SES para ajudar os estudantes a desnaturalizar o mundo social, e começavam pela discussão sobre a própria família. Foi assim que começamos a ensinar no início do ensino médio, e essa foi uma maneira muito eficaz de desconstruir as falsas evidências arraigadas na mente dos alunos sobre o mundo social. Essa discreta remoção da antropologia foi uma vitória para os adversários do projeto original da SES .

No final, a coexistência da economia com as outras ciências sociais levaram a tensões específicas no ensino da sociologia na França, mas acho que, apesar disso, é algo importante e interessante na experiência francesa, em comparação com o Brasil, pois a economia é um assunto muito importante para o exercício da cidadania. Os debates econômicos não devem ficar restritos aos que estudaram a economia na universidade. Por considerar que a economia diz respeito a todos, considero muito importante que seu ensino seja integrado às ciências sociais.

Josefa Alexandrina: Em suas pesquisas sobre a evolução do ensino da Ciências Econômicas e Sociais (SES) na França, quais foram as principais modificações identificadas na forma como a disciplina é ensinada e avaliada?

Igor Martinache: Quando se estuda os currículos de SES, observa-se que no início eles foram muito amplos e vagos. Como não havia precisão, os professores poderiam fazer quase tudo o que eles pensavam que seria melhor para apresentar o mundo social e as grandes questões que foram escritas no programa. Já os programas mais recentes são muito mais prescritivos, o que significa que os professores têm muitas noções a transmitir aos estudantes numa carga horária mais limitada. Atualmente o sistema educacional tem se orientado no sentido de conseguir aprovações em provas e exames. Isso significa que os professores tiveram uma forte redução da sua liberdade pedagógica e o aprendizado dos estudantes tem sido substituído por memorização de definições.

Por sua vez, os exames como o “baccalauréat” – o equivalente do ENEM - mudaram. As provas não são mais ensaios onde o estudante deveria abordar os dois lados de um problema ou análises e interpretação de documentos estatísticos.

Cada vez mais requerem que os estudantes apenas recitem seus conhecimentos, como se existisse verdades nas Ciências Humanas que não se podem discutir, e só pode responder a perguntas bem fechadas. Isso expressa uma abordagem que vem dessas correntes da economia, que não tem debate, só questões que são consideradas como verdades absolutas.

Josefa Alexandrina: O projeto fundador da disciplina Ciências Econômicas e Sociais (SES) indica que seu sentido seria despertar uma atitude metodológica para compreensão dos fenômenos sociais, mais do que dominar conceitos e teorias. Aqui no Brasil essa discussão esteve presente em 2008, quando a Sociologia se tornou uma disciplina obrigatória. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) afirmam que o sentido do ensino da Sociologia é despertar uma postura de curiosidade e levar os estudantes a desnaturalizarem a realidade e compreender as questões sociais como questões humanas, portanto, passíveis de mudança, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de uma atitude metodológica de questionamento. Mas na medida em que o ensino se volta excessivamente para o domínio de conceitos e autores, a disciplina escolar vai perdendo seu sentido inicial e se transformando numa disciplina de molde mais acadêmico. Você identifica isso como uma tendência do ensino das Ciências Sociais no ensino médio hoje?

Igor Martinache: Como o Durkheim disse na "Evolução Pedagógica na França" tem essa especificidade do que os professores do ensino médio francês são professores de uma disciplina só e sua honra é de ter o conhecimento da sua disciplina. Na França, a pedagogia no ensino médio é uma coisa muito relegada em comparação como conhecimento acadêmico dos professores. As provas de seleção de professores privilegiam mais o conhecimento acadêmico do que fazer a transposição didática. Então isso é interessante porque uma disciplina como a SES chega a ter professores que vem de uma licenciatura econômica ou uma licenciatura em Ciência Política ou Sociologia. Portanto, não se pode pretender que o professor tenha o domínio da economia, da sociologia e da ciência política.

Nesse relato muito rápido da evolução da SES, você também deve entender que os professores não existem como um grupo só que atua contra essas forças externas, mas também professores que pensam que, para legitimar a disciplina, ela deve ser equiparada ao que existe na academia. Então é comum alguns professores considerarem positiva essa separação entre economia de um lado e sociologia e ciência política de outro. Essa tendência, para mim e para a APSES em geral, é muito negativa. Por causa disso a APSES tem um discurso militante e nem todos os professores da própria disciplina concordam com isso.

Na França existe um corpo de inspetores, que são pessoas que passam em concurso para monitorar o trabalho dos professores, e, portanto, acompanhar o desenvolvimento da disciplina. Os inspetores são responsáveis por uma área geográfica, não dão aulas, mas acompanham os professores e verificam se esses respeitam os programas. Cada disciplina escolar tem seus inspetores gerais, que são muito poucos, e são os responsáveis pelo ensino da disciplina pelo país inteiro. Existem disciplinas maiores onde há diversos inspetores regionais para cada uma, no caso da SES só existe um por região. Ele é responsável pela sua área regional e deve acompanhar os professores, aconselhá-los e fiscalizar se respeitam bem os programas e dão uma nota aos professores, que é considerada muito importante para a evolução da carreira deles, quando são do serviço público. Se eles não são servidores públicos, esses inspetores podem demiti-los. Esse corpo é muito importante e inicialmente eles também foram responsáveis pela redação dos programas, então é muito importante.

O Ministério da Educação Nacional, em 1988, criou uma comissão que foi confiada a Pierre Bourdieu e ao biólogo François Gros com outros pesquisadores acadêmicos para revisar os conhecimentos transmitidos pela escola³. Eles fizeram um relatório sobre a construção dos programas escolares dizendo que a confecção desses programas deveria ser mais aberta.

Então hoje na França os programas escolares quando são escritos tem um grupo que é constituído pelo Ministério da Educação Nacional, pelos inspetores,

3 BOURDIEU, P.; GROS, F. Principios para una reflexion sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, núm. 292119901. págs. 417-425. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ca5f3b51-f008-4f93-8838-554935705001/re2922300478-pdf.pdf>. Acesso 03 dez 2023.

mas também professores do ensino médio e universitários⁴. Na verdade, há um domínio dos acadêmicos porque eles são considerados mais legítimos, isto gera um alinhamento dos programas escolares com as disciplinas universitárias. A mudança no processo de escrita dos programas, no qual os acadêmicos têm um papel mais importante, traz um destaque muito político sobre quem vai nomear os especialistas nesses grupos. Os acadêmicos que vão decidir o que se deve colocar em economia e sociologia e ciência política. Geralmente os governos recentes colocam sempre economistas neoclássicos, por causa disso também que os programas são dados desse jeito. Mas para responder mais diretamente a sua pergunta acho que sim, é um problema, essa evolução é muito problemática porque perdemos o objetivo inicial do ensino.

Como na França só existe um currículo, é mais fácil de estudar. Antes do conteúdo a ser ensinado, existe um texto inicial com a justificativa da disciplina, que define os objetivos e os métodos, é considerado muito importante além de indicar os pontos a serem ensinados. Esse texto atribui três objetivos ao ensino de SES, cuja hierarquia mudou significativamente ao longo do tempo. O primeiro objetivo agora é “contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos”, o que, na mente dos líderes políticos atuais, significa preparar futuros trabalhadores adaptáveis para o mercado de trabalho. Como o sociólogo Christian Laval - um ex-professor da SES-entre outros, explica bem⁵, há uma forte tendência neoliberal de ver as escolas como um serviço para a iniciativa privada e não como espaço social para a emancipação dos alunos. Em particular, o objetivo é transmitir conhecimentos, “saber-fazer” (*know-how*) e “saber estar” que os tornam “prontos para uso” e dóceis para seus futuros empregadores, em vez de capacitá-los a desenvolver uma mente crítica capaz de questionar a arbitrariedade e as relações de dominação no mundo social em que se desenvolvem. O segundo objetivo assinado ao ensino de SES é preparar os alunos para os estudos superiores, que na França a taxa de estudantes do ensino médio que vão para a universidade é bem

4 MARTINACHE, I. ENTREVISTA: "Escrever um currículo é um pouco como escrever uma lei". Entrevista com Darmon, Presidente da Associação Francesa de Sociologia. *Latitude*, Maceió-AL, Brasil, v.14, n. Esp., p. 311-332, 2021. DOI: 10.28998/lte.2021. n11312. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11312> . Acesso 5 dez 2023.

5 LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (traduzido por Mariana Echalar), São Paulo: Boitempo, 2019. .

maior do que no Brasil - é bem maior do que muitos outros países ricos também - isso é um assunto em si, mas isso representa um problema específico para a SES, pois significa que o conteúdo precisa estar alinhado com as divisões disciplinares em vigor na universidade. O terceiro objeto é preparar para a cidadania, indicando o que a escola deve trazer para os cidadãos em formação. Não é um conhecimento para obter certificações, mas é o desenvolvimento de uma capacidade de tratar informações, como ferramentas para um pensamento específico. Esses objetivos não são totalmente opostos, mas existe uma tensão.

Muitos textos que abordam o ensino de SES vão mudando ao longo do tempo. No início preparar cidadãos foi um objetivo maior, hoje preparar os estudantes para os estudos superiores e para a vida profissional vem ganhando relevância e a cidadania vem nos últimos lugares.

Atualmente os programas são tão densos que não é possível desenvolver todas as atividades a partir de uma pedagogia ativa. Eu estudei um pouco a evolução das aulas - e os professores dizem "*queria muito organizar coisas com os estudantes fazer pedagogia ativa, mas não posso por que temos que acabar com um programa*", isso é uma pressão muito forte. Então o professor tem que ir rapidamente, o que significa "ditar" coisas. Esta aprendizagem passiva torna os estudantes passivos e forma cidadãos passivos.

Josefa Alexandrina: No Brasil um dos princípios constitucionais que regem a organização do ensino é a liberdade de aprender, ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, que garantem a autonomia docente. Como é a discussão da autonomia docente em seu país?

Igor Martinache: Existe a questão que chamamos na França, de liberdade pedagógica, isso é um valor muito forte - a ideia é que os objetivos estão nos programas, temos essa ideia de que o ensino é uma centralidade republicana desde a Revolução Francesa e a ideia de que o serviço público deve ser igual para todo mundo, embora isso não seja uma realidade, mas é o ideal que buscamos seguir. Então os programas nacionais são para todos os estudantes, mas os professores podem escolher os meios atingir esses objetivos. Mas o que estou dizendo é que

existe uma tendência da SES a que os professores tenham cada vez menos margem de liberdade, porque os programas são mais pesados. Hoje em dia tem uma grande pressão sobre os professores devido a existência de um sistema de recrutamento dos estudantes pelo ensino superior que se baseia sobre diferentes critérios, mas sobretudo em uma certa excelência escolar. Essa pressão vem dos estudantes e de seus pais, pois eles devem receber boas notas para entrar na universidade no curso que eles querem. Todos esses elementos reduzem muito essa liberdade pedagógica, não significa que ela não existe, mas ela diminui muito.

Quando pesquisei os professores de SES, identifiquei que há uma diferença, os que usam essas margens de liberdade, são os professores que tem mais recursos culturais e expertise e que tem nível de treinamento maior. Tem muitos professores de SES que estudaram nos institutos de estudos de política, como o Sciences Po Paris. Mas existem várias escolas que funcionam sobre o mesmo modelo nas outras capitais regionais, que tem uma formação bem parecida com o espírito da disciplina SES, com uma formação multidisciplinar. Esses institutos foram criados para treinar futuros políticos, foram criados pelas elites burguesas para dizer *“temos que ter uma elite política melhor formada”*. Mas a ideia era que eles precisam ter conhecimentos de economia e ciências sociais e várias outras disciplinas - então é um ensino multidisciplinar. Há uma maioria bem sólida de professores de ciências econômicas e sociais que vem desses institutos de estudos políticos - por exemplo, quase toda a direção da APSES tem essa formação. Então eles se sentem legítimos para usufruir dessas margens de liberdade - mas os professores mais jovens que vem de uma origem social mais baixa que tem menos confiança em si eles não usam essa liberdade e tendem mais a seguir literalmente as diretrizes dadas pela inspetoria. Evidentemente o exercício da liberdade pedagógica varia de uma escola para outra e também de professores.

Josefa Alexandrina: Aqui no Brasil estamos em meio a uma reforma educacional que tem sido amplamente contestada pela sociedade civil. Esta reforma aponta para uma disputa em torno dos conhecimentos de Ciências Sociais considerados válidos, como também das práticas de ensino, indicando que os autores da reforma buscam atribuir ao ensino da disciplina um caráter utilitário. Além disso, busca-se

reduzir o espaço das Ciências Sociais no currículo com diminuição de sua carga horária, inviabilizando o ensino em condições mínimas de qualidade. Sabemos que esse tipo de reforma que busca instituir currículos flexíveis com redução dos espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico também está sendo implementada na França. Como esse tipo de reforma tem afetado do ensino de SES?

Igor Martinache: É um assunto crucial, e tenho a impressão de que na França estamos enfrentando o mesmo problema, mesmo que ele não se manifeste exatamente da mesma forma, dadas as características nacionais, sociais e históricas específicas de cada país. Recentemente, o ensino médio foi totalmente reformado pelo primeiro-ministro da educação de Macron, Jean-Michel Blanquer. Em especial, aboliu os três fluxos existentes na educação geral - literário, científico, econômico e social -, que tinham sua própria e forte coerência interna, em favor de opções “*à la carte*” nos dois últimos anos do ensino médio. Oficialmente, a ideia era motivar os alunos, permitindo que escolhessem o que lhes interessava e preparando-os mais cedo para suas futuras carreiras. Mas na prática, isso levou a uma forte concorrência entre as matérias existentes, tanto para atrair os alunos para suas matérias opcionais e, assim, manter os cargos, quanto para ensinar as novas matérias chamadas interdisciplinares que não correspondem as matérias existentes. Por exemplo, os professores de estudos sociais estão em uma competição acirrada com os professores de história e geografia em cada escola para saber quem vai ensinar uma nova matéria chamada significativamente "história, geografia, geopolítica e ciência política". Isso tem um sério impacto na atmosfera das equipes de ensino e está de acordo com a ideologia neoliberal de que a concorrência generalizada é boa para todos. Também reforça as desigualdades entre os alunos, que não têm os mesmos meios de perceber quais opções são preferíveis para seus estudos futuros. Por exemplo, alguns alunos pararam de estudar matemática muito cedo e depois perceberam tarde demais que isso estava fechando as portas para muitos cursos universitários. Na mesma linha, o mesmo ministro criou um sistema computadorizado de registro de ensino superior chamado "Parcoursup". Na prática, isso coloca todos os estudantes do país em uma competição para entrar

nas universidades, logo no primeiro ano do ensino médio, e força cada faculdade a selecionar os estudantes que podem entrar nela. É um pouco como o sistema de vestibular que vocês têm aqui, exceto que não se baseia em uma competição, mas nas notas obtidas desde o início do ensino médio, bem como em critérios específicos de cada faculdade que os alunos nem sempre conhecem. Na França, até agora, estudar na universidade era um direito desde que se tivesse o “*baccalauréat*”. Pesquisas sobre o assunto mostraram que esse sistema reforçou as desigualdades sociais e de gênero no acesso ao ensino superior, além de intensificar a ansiedade dos alunos no ensino médio, que já é a mais alta de todos os países da OCDE.

Josefa Alexandrina: Comente sobre as formas de atuação da Association de Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES) e como você avalia a importância desse modelo de associação para o avanço do campo disciplinar. Que tipo de intercâmbio é possível ser feito entre associações como a ABECS e a APSES?

Igor Martinache: A Association de Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES), foi fundada desde o início dos anos de 1970 pela própria inspetoria geral. A ideia era legitimar a disciplina e uniformizar esse corpo docente. Assim como aconteceu no Brasil em 2008, lá quando a disciplina foi criada, era necessário professores, e eles não existiam. Inicialmente foram recrutados voluntários entre professores de história, geografia, ciência e técnicas econômicas e mesmo filosofia. Então a APSES atuava para dar uma uniformidade ao corpo docente reunindo-os em um único lugar para realizar estágios de treinamento, indicando como ela esteve inicialmente ligada aos dirigentes da disciplina.

Mas no início dos anos de 1980, as SES foram muito atacadas especialmente pela sua dimensão sociológica. Naquele momento a APSES se autonomiza da inspetoria geral e fica mais uma associação que milita por um projeto original da SES e pela autonomia dos professores. Foi um contexto de muitas tensões entre o Ministério de Educação Nacional, a Inspetoria Geral e os professores ligados à APSES. Desde essa época a APSES tem uma relação bem complicada com o governo, com negociações difíceis, como aquelas que existem entre representantes

dos empregadores e empregados, como nos sindicatos, embora a APSES não seja um sindicato. Existe uma repartição muito clara e nítida entre os papéis do sindicato de professores que devem militar sobre as condições de trabalho e as associações disciplinares cujo papel é cuidar do ensino e suas questões pedagógicas, mesmo que ambas as dimensões são necessariamente ligadas. Sabemos que quando os programas mudam as condições de trabalho mudam necessariamente.

E o que faz essa associação? Eles escrevem muitos comunicados de imprensa e tem um papel de comunicação pública quando tem problemas nos programas ou quando a disciplina é atacada publicamente. Então quando a imprensa faz artigos que consideramos ruins e mentirosos, reagimos. Além disso, a APSES tem um papel de unificar o corpo docente - então organiza um estágio de treinamento regular tanto em nível nacional como regional.

A APSES é especialmente uma associação bem forte em comparação com outras associações disciplinares na França, o que pode ser comprovado por ter tantos membros. Atualmente a APSES tem quase 2.500 membros, quando você considera que existe cerca de 5.000 professores de SES no país. Isso significa que quase a metade dos professores são membros da APSES.

Um dos motivos é o espaço reservado aos membros da APSES no site, onde os professores podem colocar suas aulas e os materiais didáticos que desenvolvem. Esse espaço de compartilhamento é muito interessante do ponto de vista pedagógico porque podemos ver como os outros professores desenvolvem suas aulas, qual o tipo de atividades que eles fazem, suscitando ideias que são usadas por outros professores para outras turmas de estudantes. Isso ajuda a preparar muito as suas aulas e especialmente quando o professor se encontra no início da carreira ou quando os programas mudam.

Mas o problema que eu vi é que os que mais compartilham são os que tem mais recursos e os que se consideram mais legítimos. Entrevistando professores, identifiquei que muitos dizem: "eu não ousa compartilhar com os outros, eu não acho minhas aulas suficiente boas para compartilhar". Então isso cria uma hierarquia entre os professores - as classificações sociais e tipos de dominação do qual eles quase nunca falam, mas existe. Como em todo grupo militante humano

you see that there are some who talk more than others, men more than women - then this type of domination also exists.

As APSES is organized around regional units, each geographical region has its own autonomy to organize its activities. There are moments of training that can mean organizing a conference and inviting an economist or sociologist to discuss an issue or even a coffee in a bar in the city.

Some APSES professors create some interesting activities that we call "sociological walks". They organize these activities in cities like Paris, Bordeaux, Lille among others, the professors act as if they were tour guides focusing on the sociological dimension of the space. They take not only the student groups, but citizens who want to participate in a public lesson, and during these walks they will say "*esse aqui é um bairro de tem esse tipo de sociologia da população, aqui acontecem tais fenômenos*" is a way to discover your city with another look, to do a type of public sociology and to show what APSES professors do and why they do it and why sociology is an interesting knowledge.

But it is not only this, the professors also organize small researches with the students, they raise with their families the origin and profession of grandparents and great-grandparents. These data are shared with other students producing collective knowledge. However, this type of activity has been more difficult to be realized due to the intensification of work.

I believe that associations like the Brazilian Association of Social Sciences (ABECS) and APSES should exchange experiences. Even the disciplines have their own characteristics and history. You know well the work of researches of André Chervel⁶ that analyzed the history of school disciplines. These histories have what we can call a "dependence on the way", that is, the idea that you also depend on your history and that today we cannot say "*vamos acabar com o que existe e vamos mudar totalmente as coisas*". Obviously we will not have a social sciences teaching in

6 CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de Pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, p. 177-229, 1990.

mundo inteiro que tenha os mesmos conteúdos de ensino, abordagens e metodologias que no Brasil ou na França. Temos questões bem particulares de um país a outro e temos uma história diferente.

A França e o Brasil têm a questão da escravidão, que é muito importante, mas não tem a exatamente os mesmos destaques em outros países. As migrações não são as mesmas, e a maneira como esses países se inseriram no sistema capitalista são diferentes. Então acho que temos uma parte nacional dos currículos e obviamente temos essa ideia de que temos histórias nacionais diferentes e temos que enfrentar essa história. Mas a realização de estudos comparativos entre países ajuda muito a desnaturalizar a realidade.

Veja por exemplo, a discussão das relações raciais na França é um assunto muito difícil de inserir nos programas escolares e mesmo discutir na sala de aula – como fora dela! É, portanto, um assunto muito importante nas sociedades contemporâneas em tem várias coisas nos programas brasileiros que são bem mais elaboradas e cruciais do que nos programas franceses.

O Estado no Brasil não tem a mesma estruturação que na França, então podemos até usar conceitos similares, mas a realidade que vamos conversar com os estudantes não são exatamente as mesmas. Na França temos essa ideia de que o Estado é forte, necessariamente uma coisa muito desatualizada. Temos os mesmos programas, os mesmos serviços públicos em todo o país e não entendemos bem países federais como Estados Unidos da América e Brasil ou mesmo Alemanha e Espanha. São coisas muito esquisitas para os franceses, quando olhamos de longe, a existência de políticas diferentes no Estado de São Paulo, Mato Grosso ou Pará, tendemos a considerar que esse é um fator de desigualdade, porque lá a política deve significar uniformidade.

Entrevista realizada em: 03 nov. 2023. São Paulo.

Recebido em: 11 dez 2023.

Aceito em: 15 de dez. 2023.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SILVA, Josefa A. Ciências Sociais no ensino médio francês - distanciamentos e aproximações com a realidade brasileira: entrevista com o Professor Igor Martinache. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Cabecs*, v.7, n. 1, p.155-172, 2023.

PLANO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Colégio Pedro II - Rio de Janeiro (1996)¹

Plano Geral de Ensino - 1996

Conforme p. XXI, onde está divulgada a grade curricular do 2º segmento do ensino fundamental, a disciplina Educação para Cidadania dispunha de dois tempos semanais na 5ª série e na 8ª série. Cada série dispunha de uma carga horária anual de 68 horas.

Fundamentação teórico-metodológica

Estudo da disciplina Educação para a Cidadania no 2º segmento do 1º grau: sua importância (p.114)

Educação para a Cidadania se caracteriza por ser mais formativa do que informativa, o que representa dar mais relevo a saber lidar com o conhecimento (informação) do que ter o conhecimento.

Assim, a própria prática de aula se insere nos objetivos: a familiaridade com a dialética do mundo, com a diferença, com a mobilidade de fato, com a variedade de culturas e valores.

Coerente com esses princípios, não consideramos "participação" a partir do conceito geralmente dominante de engajamento, entusiasmo, trabalho, interesse. O participar do aluno, em nossa disciplina, é sua própria postura em sala e em estudo - o que desejamos é que ele se observe, analise, e critique - que se transforme, se auto-transforme. Não temos uma sede de construir, mas de levar à auto-construção.

Os materiais cognitivos não foram escolhidos pela excelência em si, mas por serem as ferramentas que nos pareceram mais adequadas para estimular o questionamento e o auto-questionamento: cultura, individualidade, sociedade e sua dinâmica, ética e valores, Estado, cidadania, política e o próprio sujeito - o adolescente.

¹ Fonte: Departamento de Sociologia. Plano Geral de Ensino: Educação para a Cidadania Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1996.

Não dispomos de um acervo de experiência que balize seguramente nossas postulações, objetivos e ações, pois se trata de uma disciplina nova e obrigatoriamente inovadora. É este nosso problema e solução.

Não existem posturas cristalizadas, logo podemos ser mais criativos e também tolerantes com os alunos, pois há menor pressão a respeito de conhecimentos dogmatizados.

Mas a obrigação de criar, recriar, inovar, enfim, abre maiores sendas para o equívoco. Resta, então, o recurso, riquíssimo recurso, de fazer o erro ser o passo da aprendizagem "discente".

Sendo o nosso aluno um ser em desenvolvimento, que abandona a linguagem e o pensamento egocêntrico, maturando, cabe-nos ajudá-lo a ver o que é o Homem, o mundo e, sobretudo, o nosso tempo, evitando "clichês", não fazendo do jovem a "tabula rasa" em que serão impressos valores cristalizados, dolorosamente desmentidos pela realidade, que nos mostra violência, injustiça e corrupção.

Não devemos apenas conscientizar os alunos de que o Mundo é um produto das ações e relações entre os homens. Isto é apenas o ponto de partida. Devemos sinalizar sua importância como agente de transformação do mundo e que é de seu livre pensamento e de sua escolha fazê-lo como pessoas conscientes e livres ou apenas representando simples massa de manobra.

Objetivos gerais da disciplina no 2º segmento do 1º grau

1. Levar o aluno a compreender a aula como um espaço de questionamento, esclarecimento e busca de consensos e explicitação honesta de dissensos;
2. Levar o aluno à análise do mundo como universo em transformação, no qual o Homem é efeito e causa, paciente e agente;
3. Levar o aluno à compreensão de que a ação, mais do que a opinião, muda a contingência individual e social;
4. Proporcionar ao aluno a síntese de sua condição como indivíduo e cidadão, na qual deva tornar-se mais agente do que paciente do processo.

Justificativa da escolha, organização e estruturação dos conteúdos no 2º segmento do 1º grau (pág. 115)

A seleção dos materiais cognitivos (conteúdos) obedeceu um critério que apresentasse como ponto de partida: o fenômeno humano (evolução biológica e cultural), a diversidade sócio-cultural, a divulgação, o controle e a crítica das informações, a dinâmica social, os papéis do Estado e do indivíduo, a cidadania e o jovem.

A compreensão do fenômeno "homem" ocupa o primeiro lugar nas questões "quem sou?" e "o que sou?".

Segue-se o estudo da Sociedade para as questões "o que faço e por quê?", "quem, o quê e por que me cerca e comigo interage?", "qual o meu espaço e como posso ocupá-lo melhor, antes de ampliá-lo?".

A compreensão do fenômeno político tem a intenção de fazer o aluno informar-se enquanto sujeito, e não enquanto objeto do Poder, sobretudo para compreender que estamos em crise, porque hoje todos os paradigmas estão abalados, podendo decorrer daí um aprofundamento da crise e, também, o surgimento de novos rumos para a criatividade humana, por isso, devemos ser mais informados, conscientes, responsáveis e participantes.

Segue-se a discussão da humanidade que se torna incapaz de sobreviver sem uma base ética, bem como de que a consciência do justo e do responsável criam valores inalienáveis à sociedade como um todo.

Como culminância, na 8ª série, visamos à discussão do problema nacional brasileiro, tendo em conta que os alunos já são ou estão próximos de ser eleitores, sendo o voto o mais universal dos elementos de ação e transformação.

Tratamento metodológico e estratégias de ensino

O ensino-aprendizagem deve seguir o ciclo abaixo indicado:

1. Motivação inicial: partindo sempre da vivência do aluno.
2. Desenvolvimento: exposição, sempre que possível, dialogada, fazendo uso da participação ativa dos alunos, dos circunlóquios didáticos, com exemplificação e correlação com

o real, além de recursos audiovisuais. Será requisitada aos alunos a leitura complementar com textos ou obras, com ênfase na interdisciplinaridade.

3. Ampliação da vivência do aluno: debates, trabalhos de pesquisa, seminários, dramatizações e observações participantes.

Na 5ª série, para aprofundar mais a relação entre a matéria estudada e os interesses cognitivos dos alunos, haverá o estudo e o debate de temas por eles escolhidos.

Na 8ª série, será desenvolvido o Projeto Dia a Dia, do Núcleo de Estudos de Sociologia e Cidadania do Departamento, envolvendo a observação contínua e participante dos alunos em instituições públicas e/ou privadas, de maneira a propiciar-lhes experiências práticas de atividades sociais e profissionais.

5ª série

Objetivo geral: proporcionar ao educando, no período de sua formação básica, quando valores estão sendo adquiridos, condições favoráveis para sua auto-construção como ser humano e social, desenvolvendo o sentido de Cidadania e Justiça, princípios fundamentais para a criação de uma sociedade mais harmoniosa e justa.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (por unidade didática)	OBJETIVOS
1. Homem, ser cultural 1.1. Animal homem - criador de cultura 1.2. Indivíduo e sociedade 1.3. Diversidade e identidade cultural 1.4. Questões contemporâneas de cultura: "mídia" e "aldeia global"	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer o homem como produto da evolução natural ou ser criador de cultura, auto-produzido, vivendo hoje numa sociedade onde a informação é, a um tempo, ferramenta de dominação ou liberdade ● Reconhecer o homem como resultante do processo bio-evolutivo e criador de si mesmo através da cultura ● Analisar criticamente a individualidade e o "outro" ● Reconhecer a diversidade e a identidade de culturas ● Analisar o papel da mídia na sociedade contemporânea
2. Homem, ser social 2.1. Sociedade e	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e analisar os fenômenos sociais e a inserção do Homem na

<p>2.2. dinâmica social Sociedade e ética</p> <p>2.3. Processos sociais: cooperação, competição, conflito, acomodação e assimilação</p>	<p>dinâmica social</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a sociedade como contingência e necessidade de vida humana ● Analisar a sociedade humana como uma realidade complexa e dinâmica ● Analisar os padrões éticos na sua participação como agente de mudança social ● Identificar os processos sociais e reconhecê-los como básicos para a socialização.
<p>3. Estado e cidadania</p> <p>3.1. Estado e sociedade</p> <p>3.2. Cidadania: compromisso Estado/Cidadão</p> <p>3.3. Cidadania concebida e cidadania conquistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar a relação Estado-Cidadania bem como a transformação do súdito em cidadão ● Analisar o significado do Estado como criação humana e seu papel na organização da sociedade ● Identificar a cidadania como compromisso e auto-compromisso, analisar os conceitos de direito e dever ● Identificar os direitos e deveres de cidadania e seu efetivo exercício
<p>4. Cidadania em debate</p> <p>4.1. O Estatuto da Criança e do Adolescente</p> <p>4.2. A violência em suas várias manifestações</p> <p>4.3. Outros temas a serem escolhidos pelos próprios alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Levantar questões relacionadas à cidadania, em especial as referentes aos jovens e crianças ● Analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente ● Analisar os problemas da cidadania no Brasil, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e das várias formas de manifestação da violência ● Analisar temas atuais de interesse dos alunos

8ª série

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (por unidade didática)	OBJETIVOS
<p>1. Homem e cidadão - dois conceitos diferentes</p> <p>1.1. O homem, ser de múltiplas dimensões</p> <p>1.2. O cidadão e a cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar o Homem como ser único e singular, ao mesmo tempo em que compartilha socialmente com vários grupos da experiência cultural e simbólica acumulada, estabelecendo mudanças, criando e inovando no processo da vida em sociedade. ● Analisar o Homem como ser de múltiplas dimensões: racional, afetivo, emocional e também social, produto e criador de cultura. ● Analisar o Homem em sua dimensão biopsíquica. ● Analisar o Homem como o único animal capaz de criar símbolos. ● Refletir sobre os símbolos sociais internacionais, nacionais e grupais.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer que o fato de pertencer a um determinado Estado implica ter uma nacionalidade, direitos e deveres e responsabilidades pessoais e coletivas. ● Conceituar cidadão e cidadania, situando-os historicamente, destacando a importância do exercício consciente da cidadania como fundamental para a dignidade humana.
<p>2. Ética e comportamento</p> <p>2.1. Ética</p> <p>2.2. Os valores que inspiram a vida social</p> <p>2.3. A cidadania e o exercício do poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer, através de exemplos práticos, que, para uma convivência harmoniosa em sociedade, as pessoas criam e obedecem a um conjunto de regras e valores que vão nortear o comportamento humano. ● Identificar o que é a Ética, a partir de acontecimentos da vida cotidiana ● Reconhecer e avaliar a importância de um código de normas para se viver em sociedade ● Identificar as causas da falta de ética e as consequências para a vida social ● Identificar os valores morais, éticos e de justiça que inspiram a sociedade brasileira ● Identificar, num quadro de mudanças aceleradas, os novos valores que estão sendo incorporados e quais as consequências para a sociedade ● Analisar a relação entre ética e os meios de comunicação de massa ● Avaliar, através de exemplos cotidianos, a importância da ética no exercício do poder
<p>3. O cidadão brasileiro</p> <p>3.1. Noções básicas sobre Constituição</p> <p>3.2. A organização do Estado Brasileiro</p> <p>3.3. Os direitos e deveres do cidadão brasileiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar, tendo como base a Constituição Brasileira, como se organiza o Estado Brasileiro e quais os direitos e deveres do cidadão ● Reconhecer e avaliar a importância da Constituição ● Analisar o Título I da Constituição Brasileira - Dos Princípios Fundamentais ● Analisar os artigos 5º e 6º da Constituição Brasileira, situando o indivíduo como integrante de uma comunidade, sendo o Estado o elemento disciplinador da interação social em vários aspectos ● Analisar os artigos 12º e 13º da Constituição Brasileira para identificar a questão da nacionalidade e os instrumentos de soberania popular ● Analisar a organização política brasileira, através do artigo 17º da Constituição Brasileira
<p>4. Uma visão nova de Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar projetos nacionais e/ou regionais em andamento, compreendendo a necessidade de se repensar o Brasil de maneira crítica, consciente e não-

	<p>estereotipada, na busca de soluções coerentes com a nossa realidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e avaliar, nos projetos em questão, as conquistas efetivas para a solução de problemas e as perspectivas reais de mudanças.
--	---

Bibliografia geral [pulei, pois era muito extensa]

Bibliografia específica

5ª série

- ARRUDA, Rinaldo. Pequenos bandidos. Global, São Paulo, 1983
- BOSI, Alfredo (org.). Cultura brasileira, temas e situação. Ática, São Paulo, 1987.
- Durham, Eunice. A construção da cidadania. Novos estudos Cebrap, São Paulo, 1987.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Cidadão de papel. Ática, São Paulo, 1991.
- JACOBICA, Liliana e Michele. O que fazer? Falando de convivência. Ática, São Paulo, 1990.
- MORAES, Vanderlei Ramos de. Desordem urbana. Moderna, São Paulo, 1982.
- RIDENTI, Marcelo. "Política pra quê?". Atual, São Paulo, 1993.
- SANTOS, José Luís dos. O que é cultura. Brasiliense, São Paulo, 1980.
- SILVA, Livingstone dos Santos. Fundamentos de organização política. Pluriarte, Rio de Janeiro, 1990.

8ª série

- AQUINO, Rubim Santos Leão. História das sociedades. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1983.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial, 05/10/1988.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Como não ser enganado nas eleições. Ática, Rio de Janeiro, 1994.
- DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. Ática, Rio de Janeiro, 1994.
- DUARTE, Gleuso Damasceno. A Constituição explicada ao cidadão e ao estudante. Ed. Lê, Belo Horizonte, 1990.

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. Palas Athenas, São Paulo, 1990.

CAMPOS, Ângela Valadares. O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade. Vozes, Rio de Janeiro, 1984.

CAPALBO, Creusa. Ideologia e educação. Convívio, São Paulo, 1978.

FERREIRA, Nilda. Cidadania: uma questão para a educação. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1994.

JACOBICA, Liliana e Michele. O que fazer? Ática, São Paulo, 1993.

RIBEIRO, João Ubaldo. Política. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

RIDENTI, Marcelo. Política pra quê? Atuação partidária no Brasil contemporâneo. Atual, São Paulo, 1995.

SADER, Emir. Da ditadura à democracia. Atual, São Paulo, 1993.

SILVA, Livingstone dos Santos. Fundamentos de organização política. Pluriarte, Rio de Janeiro, 1990.

SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese da história da cultura brasileira. Bertrand, Rio de Janeiro, 1988.

Bibliografia Didática:

5ª série:

- Cadernos de Educação para a Cidadania - 5ª série do 1º grau
 - textos elaborados pelos professores do Departamento.
- Constituição Brasileira
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- Obras paradidáticas: Coleção Polêmica, Ed. Moderna; Pontos de apoio, Ed. Scipione; Coleção Jovem Série, Ed. Ática.
- Jornais, revistas, vídeos e filmes.

8ª série:

- Cadernos de Educação para a Cidadania - 8ª série do 1º grau
 - textos elaborados pelos professores do Departamento.
- Constituição Brasileira
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- Obras paradidáticas: Coleção Polêmica, Ed. Moderna; Pontos de apoio, Ed. Scipione; Coleção Jovem Série, Ed. Ática.
- Jornais, revistas, vídeos e filmes.