



Cabecs

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

V.7 n.2, ago./dez., 2023

**ENSINO DE
ANTROPOLOGIA**

**ENSINO DE
CIÊNCIAS
SOCIAIS**

**ENSINO DE
CIÊNCIA
POLITICA**

**ENSINO DE
SOCIOLOGIA**

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil

EDITORES ASSISTENTES

Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Dra. Julia Polessa Maçaira, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
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 2 (2023)

Afrânio Silva
Agnes Cruz de Souza
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Cristiano das Neves Bodart
Fernanda Feijó
Fabio Costa Peixoto
Joana da Costa Macedo

Lígia Wilhelms Eras
Raimundo Miguel dos Reis Pereira
Rosana de Medeiros Silva
Rosana da Silva Pereira
Patrícia Marília Félix da Silva
Thiago Ingrassia Pereira
Vanessa Ramos da Silva
Walace Ferreira

AUTORES(AS) - VOLUME 7, NÚMERO 2 (2023)

Cristiano das Neves Bodart
Felipe Schifino Burd
Rafael D'Avila Barros
José Luís Abalos Júnior
Gabriela Pecantet Siqueira
Gustavo Roberto de Lima
Josina Maria Pontes Ribeiro
Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Luane Bento dos Santos
Luciney Araújo Leitão
Manoela Vieira Neutzling
Marcelo Pinheiro Cigales
Raquel Folmer Corrêa
Silas Souza SAVEDRA
Thais Gonçalves de Souza
Vinícius Carvalho Lima

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.2, 2023) 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/as pesquisadores/as 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 relatos de experiências docentes, artigos, entrevista e texto histórico comentado que refletem a pluralidade e a profundidade do campo educacional das Ciências Sociais.

Esta edição, como as demais, 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/as leitores/as encontrem nestas páginas insights valiosos para enriquecer suas práticas pedagógicas e aprofundar seus entendimentos entorno do ensino das Ciências Sociais no Brasil.

Boa leitura!

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

SUMÁRIO

EDITORIAL	01- 05
<i>Cristiano das Neves Bodart</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

INTERSECCIONALIDADE E ESCRIVÊNCIA: reflexões sobre uma prática no Ensino Médio Integrado.....	06-14
<i>Raquel Folmer Corrêa</i>	

ENSINAR E APRENDER SOBRE A POLÍTICA DO BRASIL: usos de metodologias ativas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio	15-27
<i>Rafael D'Avila Barros</i>	

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SOCIOLOGIA	28-46
<i>José Luís Abalos Júnior e Felipe Schifino Burd</i>	

INTELECTUAIS NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: agências negras na sala de aula	47-63
<i>Luane Bento dos Santos</i>	

ARTIGOS

NEOLIBERALISMO E ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo.....	64-85
<i>Silas Souza SAVEDRA</i>	

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE/CAMPUS RIO BRANCO.....	86-104
<i>Luciney Araújo Leitão e Josina Maria Pontes Ribeiro</i>	

APLICAÇÃO DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021.....	105-122
<i>Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Gustavo Roberto de Lima e Thais Gonçalves de Souza</i>	

ENTREVISTA

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: entrevista com o Cristiano das Neves Bodart.....	123-142
<i>Manoela Vieira Neutzling e Gabriela Pecantet Siqueira</i>	

DOCUMENTOS E RELATÓRIOS

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA, DE COSTA PINTO: e notas contextuais.....	143-164
<i>Costa Pinto</i>	
<i>Texto de apresentação de Vinícius Carvalho Lima e Marcelo Pinheiro Cigales</i>	



RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTERSECCIONALIDADE E ESCRIVIVÊNCIA: reflexões sobre uma prática no Ensino Médio Integrado

Raquel Folmer Corrêa

Resumo

Este relato apresenta uma possibilidade de relacionar interseccionalidade e *escrevivência* em sala de aula. O objetivo geral foi compreender sociologicamente vínculos entre esses dois conceitos, que abrangem complexas relações de poder que permeiam categorias como raça, classe e gênero. A intencionalidade específica foi mobilizar posicionamentos críticos nas juventudes de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. As intervenções foram realizadas em uma turma de terceiro ano, de modo presencial nas aulas regulares de Sociologia. O referencial teórico-metodológico foi baseado nos escritos de Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Carla Akotirene e Conceição Evaristo. As atividades envolveram audição de uma canção, leitura dirigida, jogo de cartas de baralho, escrita de cartas e roda de conversa. A percepção final da intervenção indica viabilidades para a discussão sobre relações entre interseccionalidade (enquanto ferramenta analítica) e *escrevivência* (como potencialidade relacional), que procuram apontar caminhos teóricos e metodológicos para transformações políticas e sociais emancipatórias e significativas a juventudes.

Palavras-chave: Interseccionalidade. *Escrevivência*. Sociologia Escolar. Ensino Médio Integrado.

INTERSECCIONALITY AND *ESCREVIVÊNCIA*: reflections on a practice in Integrated High School

Abstract

This report presents a possibility of relating intersectionality and *escrevivência* in the classroom. The main goal was to sociologically understand links between these two concepts, which encompass complex power relations that permeate categories such as race, class and gender. The specific intention was to mobilize critical positions in youth on a Technical

¹Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Vacaria. *E-mail:* raquel.folmer@gmail.com

Course Integrated into High School. The interventions were carried out in a third-year class, in person in regular Sociology classes. The theoretical-methodological framework was based on the writings of Patrícia Hill Collins, Sirma Bilge, Carla Akotirene and Conceição Evaristo. The activities involved listening to music, directed reading, playing cards, writing letters and moment of discussion. The final perception of the intervention indicates feasibility for the discussion on relationships between intersectionality (as an analytical tool) and *escrevivência* (as a relational potential), which seek to point out theoretical and methodological paths for emancipatory and significant political and social transformations to youth.

Keywords: Intersectionality. *Escrevivência*. School Sociology. Integrated High School.

INTRODUÇÃO

*“Prefiro queimar o mapa
traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.”²*

Foi Ponciá Vicêncio quem apresentou-me a Conceição Evaristo. Desde então, busquei formas de trazê-las para as minhas aulas. Percebi uma oportunidade para isso enquanto estudava o conceito de interseccionalidade. Mas, o planejamento sistemático de uma intervenção pedagógica aconteceu somente após rever o videoclipe de “triste, louca ou má”, da banda Francisco, el Hombre. Com a memória reavivada de Ponciá ao ouvir a canção, pareceu-me que trazer para as aulas a moça que em certo ponto da vida “acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova” (Evaristo, 2017, pg. 30), seria um recurso muito bem-vindo para os objetivos de ensino que eu havia planejado para aquele momento.

Com essas referências em mente, busquei relacionar sociologicamente interseccionalidade e *escrevivência* em sala de aula de modo efetivo. Compreendo que é relevante na Sociologia escolar buscar vínculos entre esses dois conceitos, que abrangem diversas complexidades das relações de poder em categorias como raça/etnia, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, plasticidade dos corpos, religiosidade e faixa etária, por exemplo.

Apresentar a estudantes o rigor científico e os elementos históricos e culturais envolvidos no conceito sociológico de interseccionalidade mostra as potencialidades que a Sociologia escolar oferece ao avançar para além da desnaturalização do mundo social e “promover a análise da realidade social em sua dimensão relacional, histórica e marcada pelo poder” (Bodart, 2021a, p. 152). Minha intencionalidade, enquanto leitora de Mills (1975) foi mostrar as relações entre biografia e história ao destacar como os fenômenos

² Ju Strassacapa em “Triste, louca ou má”(Francisco, El Hombre, Independente, 2016).

sociais têm origem sóciohistórica, que resultam de relações sociais. Especificamente, o objetivo foi mobilizar posicionamentos críticos em jovens estudantes de modo que esses/as desenvolvam a compreensão das relações de poder historicamente construídas e que permeiam o mundo social. Mobilização essa, que é uma singela tentativa de desenvolver a pedagogia engajada de inspiração freireana defendida por bell hooks (2020). Com quem aprendi que,

Estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro, eles precisam aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito. A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente (hooks, 2020, p. 33).

Foi com essas bases teóricas, aqui entendidas enquanto prática social (hooks, 2017), que a experiência pedagógica relatada a seguir foi concebida e realizada. Inicialmente, discuto brevemente os conceitos temas da intervenção. Na sequência, comento sobre o contexto da escola e de estudantes, detalho as estratégias de ensino envolvidas nas atividades e apresento algumas considerações para a finalização do atual momento dessa reflexão.

1 **Interseccionalidade e Escrivivência**

Esta seção indica breves chaves de leitura possíveis nos referenciais utilizados. Destaco que Interseccionalidade é um conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das chamadas minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. O conceito aborda interseções entre estes diversos fenômenos (Akotirene, 2019). Conforme Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 15-16),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Com isso, a relação com a escrivivência, de Conceição Evaristo se estabelece. A autora, professora, contista, poetisa e romancista mineira trata, entre tantos outros temas, de ancestralidade (memórias ancestrais de pessoas escravizadas no Brasil e as opressões históricas que sofreram) e de afrobrasilidade (como reconstruir identidades tendo em vista a

(des)construção da identidade no contexto violento de opressão e injustiças da escravização negra) na perspectiva da escrevivência. O que ela denomina como uma escrita da vida, que se escreve na vivência de cada pessoa, no modo como cada um e cada uma escreve o mundo que enfrenta na “escrita que expõe a potencia de uma realidade social”.

O ensino de Sociologia permite refletir sobre os fenômenos sociais em suas dimensões históricas e relacionais. Por isso é importante trazer essa discussão no ensino médio, sobretudo em termos das relações de poder envolvidas nesses fenômenos, para a compreensão de que existem diversos “fatores de discriminação”, como Akotirene (2019) aponta. Como o gênero não é o único fator de discriminação, é necessário estudar os outros fatores de discriminação juntos: é importante estudar classe, gênero e raça/etnia juntos porque a opressão de cada um está inscrita dentro da outra. Há uma interligação entre sexismo, racismo e patriarcalismo. Algo como um “sistema de opressão interligado” (Akotirene, 2019; Collins, Bilge, 2021).

2

Contexto

Foi nessa confluência teórica que realizei a intervenção pedagógica com uma turma de terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. As atividades ocorreram no terceiro trimestre no ano de 2022, nas aulas regulares semanais de 50 minutos de Sociologia em uma escola no município de Vacaria, Rio Grande do Sul.

A cidade está situada na chamada região dos Campos de Cima da Serra, tem cerca de 60 mil habitantes e o setor primário é economicamente forte com a agropecuária, produção de maçãs e de pequenas frutas. A escola (qualificada como agrícola) está localizada a 8 km do centro da cidade, em uma zona rural, e iniciou as suas atividades no ano de 2016, com turmas ingressantes em 2017. Atualmente, conta com aproximadamente 640 estudantes, sendo muitas e muitos com famílias vinculadas a atividades de agricultura e pecuária (IFRS, 2016).

Esse contexto é importante para a compreensão de como a escola é um local significativo e interessante para estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, pois há possibilidade de verticalizar a formação com o Bacharelado em Agronomia no mesmo local. O que gera sentimentos de pertencimento e identificação de estudantes com a escola. Por outro lado, algumas vezes esse pertencimento acompanha certas dificuldades de compreensão, por parte de estudantes, da formação integrada e das áreas propedêuticas em geral. Com isso, não é incomum que as Humanidades fiquem preteridas nas intencionalidades

de participação em estudos e atividades em relação a dedicação à parte estritamente técnica de formação.

A turma específica deste relato voltava para o ensino presencial no início do ano de 2022, após dois anos de atividades remotas. Em 2020, eram ingressantes e tiveram apenas três semanas de aula regular, o que deixou poucas oportunidades de socialização presencial. No retorno, apenas 13 de um total de 35 estudantes ingressantes regressaram à escola e os motivos da evasão foram vários. Importa destacar aqui os desafios docentes enfrentados naquele momento, pois a turma apresentava dificuldades de concentração e de relacionar a escola com sua vida cotidiana. Relatos de estudantes indicavam sentirem-se “poucos e sozinhos”, de modo que o ambiente geral de abatimento entre a turma era consenso entre docentes.

Frente a esses desafios, busquei possibilidades de oportunizar leituras significativas sobre fenômenos sociais de modo a promover engajamento da turma em reflexões contemporâneas ao mobilizar para o pensamento crítico.³ Na esteira da apresentação da temática ‘Direitos Humanos, cidadania e justiça social’ ocorrida nos dois primeiros trimestres letivos, os objetivos de ensino foram, então, promover espaços de diálogos para problemas sociais muitas vezes naturalizados entre essas e esses estudantes e que não eram necessariamente tratados como questões a serem sistematicamente enfrentadas enquanto de relevância estrutural. Apresento a seguir as estratégias de ensino mobilizadas e os materiais utilizados em cada momento das atividades.

3 **Procedimentos**

As mobilizações para a aprendizagem iniciaram com discussões após assistirmos ao videoclipe de “Triste, louca ou má” (Francisco, El Hombre, 2016). Verifiquei o conhecimento da turma sobre a canção e apresentei o seu contexto de produção, intencionalidades e possibilidades de leituras tendo em vista enquadramentos sociais aos quais mulheres são submetidas e classificadas quando fogem do padrão estabelecido pela sociedade, como sugerido por Bodart (2021b). A opção por iniciar com uma canção se refere ao fato de ser uma manifestação artística representativa de diversas realidades sociais e que pode colaborar com a formação integral dos estudantes (Bodart, 2021b).

³ A turma havia acabado de fazer a leitura de Ponciá Vicêncio, no segundo trimestre do ano de 2022, como parte de um projeto integrador entre Sociologia, Filosofia e Geografia. Temas como raça, etnia e gênero haviam sido discutidos naquela ocasião.

O segundo momento foi de leitura dirigida de um texto autoral para uso apenas em sala de aula, baseado em Collins e Bilge (2021) e Akotirene (2019), sobre o conceito de interseccionalidade. A ideia foi fornecer uma materialidade para subsidiar teoricamente os debates em sala de aula. Foram abordados temas sobre feminismo negro, geopolítica colonial, colonialidade (do ser, do poder e do saber), subalternização, luta antirracista e luta por emancipação.

A terceira aula teve um primeiro momento de retomada da apresentação previamente realizada por mim sobre a autora Conceição Evaristo, sua construção do conceito de escrevivência e o romance Ponciá Vicêncio (Evaristo, 2017). O segundo momento envolveu a leitura e discussão do conto Maria (Evaristo, 2016). Foram consideradas as categorias que apareceram como marcadores sociais nas duas mulheres protagonistas dos textos, além das dinâmicas de violências das situações descritas pela autora, tanto na volta de Maria para casa de ônibus, depois do trabalho, quanto das vivências de Ponciá fora do povoado onde nasceu.

A sequência envolveu trabalho com o baralho “mulheres mudando o mundo nas ciências” (Mayer; Kehl, 2022) e discussão sobre o entrecruzamento das opressões que essas sofriam e sofrem. Cada estudante escolheu uma carta e pesquisou, tanto no livreto que acompanha o baralho quanto na internet, sobre a personalidade ali evidenciada e sobre a palavra representativa desta (a qualidade da mulher da carta). Fizemos uma roda de conversa para discutir os motivos das escolhas da carta de cada estudante e sobre os resultados das pesquisas realizadas sobre as mulheres selecionadas por cada um e cada uma. Mobilizei algumas questões do tipo: o que chamou atenção para a escolha da carta? Que opressões podemos verificar na história da mulher escolhida? Como entende a característica/qualidade destacada na mulher da carta? Em quem do entorno percebe essa mesma característica/qualidade? A Figura 1 ilustra o baralho enquanto recurso material da atividade.

Figura 1 – Imagens do baralho utilizado.



Fonte: Site da lagarta criações (2022). Disponível em: < <https://lagartacriacoes.com/>>. Acesso em: jun. 2023.

Essa atividade se encaminhou para uma tentativa de praticar a imaginação sociológica, nos termos de Mills (1975), de modo a articular por escrito, em formato de carta, o entendimento de que muitos problemas pessoais podem ser compreendidos em termos de questões públicas. Nesse quinto encontro, especificamente, cada estudante escreveu e entregou ao final da aula uma carta endereçada a mim. O teor das cartas era sobre a mulher que foi escolhida no baralho, a qualidade destacada nela e a estrutura de opressões a que ela estava vinculada. Além disso, solicitei que descrevessem em que pessoa do seu entorno viam essa característica destacada na mulher escolhida no baralho, qual qualidade destacavam em si próprios(as) e qual ainda gostariam de desenvolver. Considerei a atividade como avaliação das aprendizagens.

Para finalizar, enviei aos endereços particulares de cada estudante uma carta escrita à mão por mim com reflexões sobre os temas abordados e o poema “Do velho ao jovem” (Evaristo, 2008). Essa escolha envolveu o aspecto geracional entre nós, que encontrou complemento nas palavras da autora ao afirmar que “*nas mãos entrelaçadas de ambos, o velho tempo funde-se ao novo, e as falas silenciadas explodem*” (*idem*, p. 51). No último momento da intervenção pedagógica as discussões foram prioritariamente sobre três eixos: (i) as possibilidades e limites dos conceitos estudados colaborarem na análise da vida social; (ii) as perspectivas de atuação dos sujeitos frente a estruturas de opressão e (iii) a experiência de escrever uma carta com o tipo de reflexão abordada e a expectativa de receber uma resposta pelo correio, experiência inédita para a maioria. Fiz o fechamento da intervenção pedagógica com a apresentação da temática “cultura e ideologia”, a ser abordada no ano seguinte, e os vínculos com o que havíamos estudado até então.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica aqui relatada partiu da intencionalidade teórico-prática de buscar mobilizar a imaginação sociológica em estudantes. A ideia foi relacionar biografia e história desde a interseccionalidade ao observarmos categorias inter-relacionais e que se moldam mutuamente em determinados contextos sociohistóricos. Entendo essa intencionalidade como vinculada a esforços de apresentar a teoria sociológica de modo atrativo dentro do que hooks (2017) defende como prática social.

Utilizei recursos artísticos de uma canção, um poema, um conto, um romance, um jogo de baralho e de um texto autoral para mobilizar posicionamentos críticos entre as/os estudantes. Foi possível relacionar sociologicamente os conceitos na medida em que houve entendimento de que a interseccionalidade é uma ferramenta analítica que procura apontar caminhos teóricos e metodológicos de intervenção social e que a escrevivência contém a potência relacional reflexiva enquanto prática pedagógica engajada com a justiça social.

No entanto, destaco que o conceito de escrevivência precisa ser vivido e refletido com tempo, no contexto específico de cada sujeito, para além do que foi possível apresentar nos breves encontros formais em sala de aula. Nesse sentido, entendo a intervenção como uma apresentação inicial da potencialidade do conceito. Fica o desejo de que as e os estudantes o conheçam de modo aprofundado e possam, se assim desejarem, se locomover de modo informado e crítico na contemporaneidade.

De modo específico, percebi que a dinâmica do ensino de Sociologia na turma após a intervenção foi alterada de modo positivo. O envio da carta a cada estudante estabeleceu laços diferenciados nas nossas relações. Houve mobilização para as atividades e estudos na área e certo alargamento de perspectivas em termos de diversidade, equidade e justiça social.

Tanto as falas de estudantes nas discussões em sala de aula quanto o teor das cartas escritas mostram compreensão do que é uma vida digna, da possibilidade de existir, de ser visto(a), de poder falar e ser ouvido(a). Indicam o desejo de se desenvolver plenamente, de atuar nas suas comunidades sendo reconhecidos e reconhecidas como sujeitos para além de direitos e deveres.

De modo que a possibilidade de “*traçar de novo a estrada e a vida reinventar*”, como musicado na epígrafe, parece ter feito sentido em alguma medida na turma naquele momento. Percepção essa que mantém a vontade de buscar novas intervenções que mostrem a importância da Sociologia também no cotidiano das juventudes e a sua relevância teórica como fundamentação indissociável das atividades que promovem justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.139-160, 2021a.

BODART, Cristiano das Neves. *Usos de canções no ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021b.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

EVARISTO, Conceição. Do velho ao jovem. In: *Poemas de recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRANCISCO EL HOMBRE. *Triste, Louca ou Má*. Independente, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>>. Acesso em 03 abril 2022.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: elefante, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio*. (2016). IFRS – *Campus Vacaria*, 2016.

MAYER, Ana Rita; KEHL, Lia. *Mulheres mudando o mundo nas ciências*. Florianópolis: Lagarta criações, 2022. Jogo de cartas físico.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Recebido em: 18 de fevereiro de 2024.

Aceito em: 29 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

CORRÊA, Raquel Fome. Interseccionalidade e Escrivência: reflexões sobre uma prática no Ensino Médio Integrado. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.7, n. 2, 2023.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

ENSINAR E APRENDER SOBRE A POLÍTICA DO BRASIL: usos de metodologias ativas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio

Rafael D'Avila Barros¹

Resumo

O presente relato de experiência docente² tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos e didático-pedagógicos utilizados durante as aulas de Sociologia para o desenvolvimento de aprendizagens em torno da temática “Política e Democracia no Brasil”. Esta temática é desenvolvida a partir do projeto de aprendizagem baseado em fenômenos, intitulado “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?”, desenvolvido com estudantes das turmas de 2ª série do Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2022, em uma instituição de educação privada da Rede La Salle, no município de Canoas, no Rio Grande do Sul. Foram utilizadas diferentes estratégias de metodologias ativas, tais como produção de acróstico, análise de vídeos, sala de aula invertida, desenvolvimento de uma *live* no YouTube e gamificação. A realização de todas as etapas do projeto possibilita aos estudantes as experiências de autonomia e protagonismo para a organização de seus estudos e assim, a verificação da construção de suas aprendizagens. O projeto já foi realizado em formato presencial, híbrido e totalmente remoto (em decorrência da crise sanitária de COVID-19), fatos que evidenciam a possibilidade de ser replicado em diferentes contextos sociais e educacionais.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Metodologias Ativas. Projetos de Aprendizagem. Gamificação.

¹ Mestrando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS-UFRGS). Professor do Colégio La Salle Canoas/RS (Rede La Salle) e do Colégio Estadual Marechal Rondon (Rede Estadual de Educação/RS). E-mail: rdavilabarros@gmail.com

² O presente relato de experiência trata-se de uma versão modificada do trabalho “O que você aprendeu sobre a Política do Brasil”, apresentado no evento *Experience Day La Salle 2023*, promovido pela Rede La Salle de Educação.

TEACHING AND LEARNING ABOUT BRAZILIAN POLITICS: uses of active methodologies for Sociology education in High School

Abstract

This teaching experience report aims to present the methodological and didactic-pedagogical procedures used during Sociology classes to foster learning related to the theme “Politics and Democracy in Brazil”. This theme is explored through a phenomenon-based learning project titled "What have you learned about Brazil's politics?" conducted with 2nd-year High School students from 2019 to 2022, at a private educational institution within the La Salle Network in Canoas, Rio Grande do Sul. Various active teaching methodologies were employed, including acrostic production, video analysis, flipped classroom, YouTube live streaming, and gamification. The project, conducted in face-to-face, hybrid, and fully remote formats (due to the COVID-19 health crisis), allowed students to experience autonomy and protagonism in organizing their studies, enabling assessment of their learning progress. The project's adaptability across diverse social and educational contexts is evident from its implementation in different formats.

Keywords: Teaching Sociology. High School. Active Methodologies. Learning Projects. Gamification.

INTRODUÇÃO

O projeto “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?” surgiu a partir de um conjunto de aulas desenvolvidas no componente curricular de Sociologia, nas turmas de 2ª série do Ensino Médio, durante os anos de 2019 e 2022. A organização dessas aulas ocorreu devido à necessidade de aproximar os conceitos e as teorias sociológicas dos processos de construção de sentidos e significados para os jovens estudantes que, na época, estavam na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Esta necessidade foi percebida a partir de situações e discursos diversos realizados por eles durante o ano letivo que, evocavam sentidos variados em torno dos debates políticos que estavam ocorrendo naqueles anos: havia jovens que afirmavam ser muito politizados e alinhados a determinadas ideologias políticas, bem como havia jovens que se identificavam como alheios às política.

Neste cenário de inquietudes dos estudantes em relação à temática, foi percebida a importância de desenhar um modelo de aulas sobre “Política e Democracia no Brasil” que não repetisse um padrão tradicional de apresentação, memorização e reprodução de conteúdos, mas que gerasse engajamento dos estudantes e que os motivasse a perceber a aplicabilidade prática das propostas de aprendizagens no cotidiano da sociedade.

A escolha por desenvolver um projeto pedagógico com a temática de “Política e Democracia no Brasil” também está alinhada a um conjunto de pesquisadores que apontam

uma transição nas formas de construção do conhecimento moderno (Santos, 2002). Ao invés de identificar elementos do senso comum hegemônico e refutá-lo com evidências científicas racionalmente generalizadas, emerge a necessidade de acolher as dualidades - ou multiplicidades - de conhecimentos e em zonas de contato que possibilitem a acolhida o senso comum, a sua complexificação e por fim uma transformação para um senso comum cosmopolita (Caprara, 2015).

A realização do projeto ocorreu durante quatro aulas de um período com tempo de 50 minutos. Este condicionante temporal é uma limitação encontrada por diferentes professores de Sociologia na Educação Básica. Como apontam Pereira e Caes (2019), desde o retorno da Sociologia como componente curricular obrigatório nesta etapa de ensino, via Lei 11.648/08, não houve um posicionamento oficial das instâncias governamentais a respeito da quantidade de horas-aula para o ensino de Sociologia. Pereira e Caes (2019) constatam que há diferentes distribuições de horas-aula para este componente curricular: entre um a dois períodos semanais nos diferentes Estados da Federação.

Devido ao tempo reduzido, foi necessário construir objetivos claros para a realização do projeto. Acerca disso, ressaltamos que seu objetivo geral foi: Compreender a organização política do Brasil, bem como os seus processos eleitorais e a distribuição de cargos políticos a fim de conscientizar os estudantes a respeito da importância da vivência de atitudes cidadãs e éticas. Para tanto, houve a organização dos objetivos específicos: Conhecer o significado sociológico do termo “política”; Analisar situações reais de garantia e/ou prejuízo na efetivação dos direitos civis, políticos e socioeconômicos; Identificar e conceituar os diferentes cargos políticos brasileiro, bem como as suas características e funcionalidades; Realizar uma experiência imersiva e interativa de saída pedagógica em um ambiente virtual; Construir a percepção de si como um sujeito político nos mais variados contextos e realidades sociais vividos na sociedade contemporânea.

O projeto torna-se importante por atuar de forma ativa e propositiva neste cenário mas, também, por ter sido realizado com a preocupação de construir e consolidar aprendizagens que alinham temas, teorias e conceitos que caracterizam os processos e as estruturas políticas do Brasil. Essa premissa retoma os indicativos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio para o ensino de Sociologia (Moraes, 2020). Como propõe Ianni (2011), o projeto buscou

[...] trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Depara-se com uma visão que parece “científica”, oficial, sacramentada, mas na verdade é uma visão equívoca dos fatos sociais. [...]

O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais. (IANNI, 2011, p. 329).

A proposta de desenvolver o projeto também se alinha à busca pela construção de um “alfabetismo sociológico”, defendido por Parmigiani Dombrowski (2013). Os autores compreendem que o ensino de Sociologia no Ensino Médio visa contribuir com a alfabetização científica dos estudantes para que eles possam questionar as suas próprias realidades de modo a perceber que não são dadas naturalmente, eternas e imutáveis (Parmigiani; Dombrowkis, 2013).

Também faz-se importante destacar que o projeto foi realizado nos formatos de ensino presencial e de ensino remoto emergencial, em decorrência da crise sanitária de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021. Devido a todos estes elementos, é possível afirmar que o projeto pode ser replicado em diversos outros contextos e realidades educacionais para além daquela original.

1 **CONSTRUINDO O PROJETO**

O projeto “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?” foi construído a partir da pedagogia de “projetos de aprendizagem baseados em fenômenos”, que, conforme Chagas (2021), possibilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas tendo um fenômeno como elemento central das práticas curriculares. Portanto, o fenômeno central escolhido foi a organização política do Brasil, a partir da proposição dos seguintes conteúdos conceituais da Matriz Curricular para as Competências da Rede La Salle (2017):

- C1.A Cidadania Política e o direito à construção permanente das identidades.
- C3.O Sistema político e a manutenção das desigualdades econômicas
- C4.Papel e função do Estado.

O desenvolvimento destes conceituais esteve alinhado às seguintes habilidades da Matriz (Rede La Salle, 2017):

- H7. Compreender o conceito de cidadania.
- H10. Compreender a dimensão do conceito de democracia nas sociedades atuais.
- H11. Ponderar sobre formas de viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito.

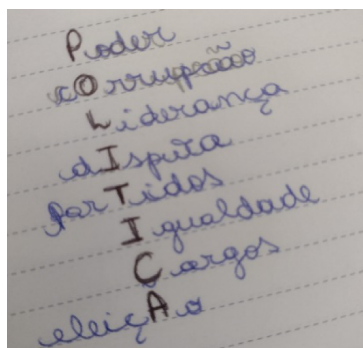
- H17. Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social.
- H18. Ponderar sobre o papel do Estado e das formas de expressão das lutas sociais tendo em vista seu histórico de pilar de poder da ordem social vigente.

A partir destes imperativos curriculares, o projeto foi organizado em cinco etapas: (a) atividades de sensibilização por meio de um acróstico; (b) visualização e análise de um curta metragem e trechos de filmes; (c) apresentação de conteúdos e utilização de metodologias ativas; (d) realização de uma saída pedagógica virtual, e (e) realização de um processo de gamificação. Cada uma destas etapas foram desenvolvidas em aulas diferentes, sendo que cada aula de Sociologia corresponde apenas ao tempo de 50 minutos. Todas estas etapas foram experienciadas pelos estudantes das turmas de 2ª série do Ensino Médio, do currículo em extinção, entre os anos de 2019 a 2022. Para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, foi-se delimitado os conceitos sociológicos: Cidadania, Tipos de Direitos, Formas de Governo, Tipos de Democracia, Teoria da Separação dos Três Poderes, Poderes Políticos do Brasil e Eleições.

2 EXECUTANDO O PROJETO

A primeira etapa do projeto consistiu na realização de uma sensibilização inicial, por meio da qual os estudantes foram orientados a construir um poema no formato de acróstico, tendo a palavra “POLÍTICA”, como eixo estruturante do texto. Esta palavra foi escrita em formato vertical e, para cada uma de suas letras, os estudantes deveriam escrever outras palavras relacionadas a ela, de forma individual.

Figura 1 –Acróstico da palavra “Política”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o tempo estipulado, os estudantes foram motivados a partilhar as suas escritas, na medida em que as palavras iam sendo registradas no quadro da sala com o intuito de se obter um apanhado geral de saberes prévios dos estudantes a respeito do tema. Com estes dados, houve um processo de classificação das palavras em três categorias: Palavras Boas, Palavras que Dependem do Contexto e Palavras Ruins. A classificação revelou a percepção inicial do grupo de estudantes com o tema proposto, e assim, foi possível desafiá-los a investigar as origens destas compreensões, bem como aprofundar e complexificar os seus conhecimentos.

A segunda etapa do projeto foi desenvolvida com a exibição do documentário “Hiato” (2007), da produtora Gume Filmes³. A produção apresenta uma experiência social inusitada no ano 2000: um grupo de moradores de um bairro periférico do Rio de Janeiro realizou um passeio de lazer em um shopping da zona sul da cidade. O documentário reúne cenas deste evento e entrevistas com alguns moradores, jornalistas e pesquisadores do fato. Após a exibição do filme, foram apresentadas três perguntas para os estudantes refletirem e dialogarem de forma coletiva:

- Quais informações você destacou a respeito do enredo do documentário?
- O que impedia os frequentadores do shopping de aceitar o grupo de moradores da favela naquele espaço?
- Os moradores da favela eram reconhecidos como cidadãos pelos demais? Por quê?

Os conteúdos das falas dos estudantes revelaram diferentes significados e compreensões sobre a realidade: desde relatos que buscavam um processo de empatia até questionamentos sobre os reais interesses da presença dos moradores do bairro periférico em um ambiente majoritariamente frequentado por pessoas de outras camadas sociais. Entretanto, foi identificada a falta de uma compreensão objetiva em torno do conceito de “cidadania”, na medida em que foram apresentados elementos alinhados ao senso comum, tais como: relações de deveres sociais, cumprimento de direitos de atitudes éticas, entre outros.

As falas dos estudantes foram tensionadas e complexificadas de modo a explorar a necessidade de um estudo aprofundado de conceitos e teorias sociológicas implicadas na análise do fato narrado no documentário.

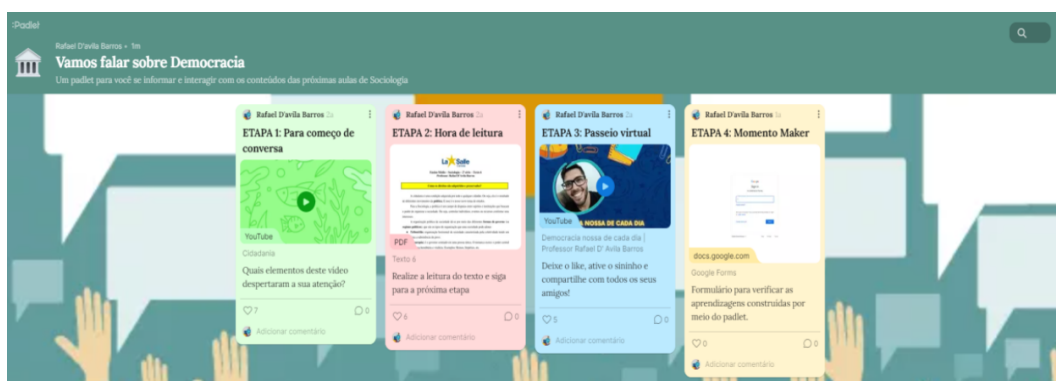
O estudo de conceitos e teorias sociológicas diz respeito à terceira etapa do projeto que foi desenvolvida com a mediação da plataforma Padlet. Os estudantes receberam a orientação de realizar uma estratégia de metodologia ativa chamada de “sala de aula

³ Disponível em: <https://youtu.be/UHJmUPeDYdg?si=Z2POkPuxHiFJgynQ>. Acesso em: 03 jan., 2024.

invertida”, pois “os alunos em suas casas estudam conceitos por meio de leituras, videoaulas, games, arquivos de áudio ou outros recursos interativos” (Chagas, 2021). Na plataforma Padlet, foi-se construído um ambiente de aprendizagem autônoma chamado “Vamos falar sobre Democracia”⁴, que guiava os estudantes em estações de aprendizagens:

- Etapa 1 “Para começo de conversa”: visualização de uma animação que apresentava conceitos sociológicos;
- Etapa 2 “Hora da leitura”: texto com detalhamento de conceitos e teorias sociológicas;
- Etapa 3 “Passeio virtual”: vídeo com a realização de uma saída pedagógica virtual;
- Etapa 4 “Momento Maker”: estratégia de gamificação para consolidação e revisão de aprendizagens.

Figura 2 –Padlet “Vamos falar sobre Democracia”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O acesso e o consumo dos materiais disponibilizados no Padlet foi realizado pelos estudantes durante uma semana para que, na aula seguinte, fosse realizado um momento de revisão e consolidação das aprendizagens por meio de uma apresentação dialogada de conteúdos com o professor. Os recursos disponibilizados apresentavam explicações sociológicas dos seguintes conteúdos e teorias: Cidadania, Tipos de Direitos, Formas de Governo, Tipos de Democracia, Teoria da Separação dos Três Poderes, Poderes Políticos do Brasil e Eleições.

Por fim, foram desenvolvidas as duas últimas etapas do projeto em uma única aula. A realização de uma saída pedagógica virtual foi construída em 2020, devido à crise sanitária de COVID-19, que impossibilitou a realização de atividades de aprendizagens coletivas. Com o

⁴Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/rafaeldavilabarros/vamos-falar-sobre-democracia-b9mch7lapakm552>. Acesso em: 03 jan., 2024.

uso das ferramentas Google Maps e Google Earth, o professor e a equipe de Tecnologia Educacional do Colégio gravaram uma navegação imersiva nas sedes dos poderes políticos (Executivo, Legislativo e Judiciário) do município de Canoas, do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, e da República Federativa do Brasil, em Brasília. A experiência foi gravada e disponibilizada na plataforma YouTube com o título “Democracia nossa de cada dia”⁵.

Após a exibição do vídeo, os estudantes realizaram o processo de gamificação intitulado “Game dos Poderes: O que você aprendeu sobre a política do Brasil?”⁶.

Figura 3 –Game construído no Google Formulário “Game dos Poderes: O que você aprendeu sobre a política do Brasil?”



The image shows a screenshot of a Google Form. At the top, there is a teal header with three white icons: a house, a modern building, and a classical statue. Below the header, the title of the form is "Game dos Poderes: O que você aprendeu sobre a política do Brasil?". Underneath the title, there is a short introductory text: "Este formulário é um estudo dirigido sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Sociologia a partir de recursos de metodologias ativas." Below this text, the creator's email address "rafaeldavila.barros@prof.soulasalle.com.br" is displayed with an "Alternar conta" link and a cloud icon. A red asterisk indicates a required question. The first question is "E-mail *" with a text input field labeled "Seu e-mail". The second question is "Qual é o seu nome de jogador? *" with a text input field labeled "Sua resposta".

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁵Disponível em: <https://youtu.be/sJLhL8hM0nI?si=CPsthIfBQc7CuQ7d>. Acesso em: 03 jan., 2024.

⁶Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBv72O2vMclxiAFM0RjgcptpFeDIyQiM3xmuW1-xp_uTx6Zg/viewform. Acesso em: 03 jan., 2024.

Por meio da plataforma Google Formulário, foi elaborado um roteiro com a mecânica de um jogo de videogame onde os estudantes necessitam resolver desafios graduados em níveis com perguntas relacionadas aos conceitos e teorias estudadas ao longo de todas as aulas de Sociologia envolvidas com o projeto.

3 **AVALIANDO O PROJETO**

O projeto “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?” foi avaliado de forma contínua durante as aulas de Sociologia, por meio do engajamento dos estudantes na realização das tarefas propostas e no acúmulo qualitativo de seus conhecimentos a respeito dos temas, conceitos e das teorias estudadas. Aliada a esta avaliação da construção das aprendizagens, os estudantes receberam a possibilidade de também avaliar as etapas do projeto em um dos desafios do *game* realizado na última etapa do projeto. Este espaço de avaliação no *game* foi configurado como uma “tarefa opcional”, por isso foi possível coletar 125 respostas dos estudantes que vivenciaram o projeto.

Sobre o nível de dificuldade das perguntas no *game*, foi obtida a seguinte configuração de respostas, apresentada a seguir.

Quadro 1 – Nível de dificuldade das perguntas do *game*

Nível	Número de respostas
Muito Baixo	9
Baixo	32
Intermediário	53
Alto	21
Muito Alto	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

A percepção da dificuldade das perguntas no *game* mostrou que os estudantes desenvolveram um engajamento nas etapas anteriores do projeto, que contribuiu com a etapa de auto verificação das suas aprendizagens.

Os estudantes também puderam avaliar a relevância do projeto e do *game* para as suas aprendizagens em torno dos conceitos, temas e teorias sociológicas propostas.

Quadro 2 – Nível de relevância do projeto e do game para a construção de aprendizagens sociológicas

Nível	Número de respostas
Muito Baixo	4
Baixo	2
Intermediário	8
Alto	30
Muito Alto	81

Fonte: Elaborado pelo autor.

O alto índice de percepção da relevância do projeto e do game para a construção de aprendizagens sociológicas revela a construção de sentido dada pelos estudantes para uma proposta didático-pedagógica diferenciada no contexto escolar.

As percepções e avaliações dos estudantes sobre o projeto mobilizam a recuperação do conceito de “alfabetismo sociológico” de Parmigiani e Dombrowski (2013), apresentado anteriormente. A realização de um instrumento interativo e gamificado para a verificação de aprendizagens mobilizou nos estudantes a necessidade de questionar as formas tradicionais de avaliação e por meio de uma proposta lúdica, evidenciar as suas aprendizagens. A importância na diversificação de estratégias para o ensino de Sociologia no Ensino Médio já foi evidenciada por Schevisbiski e Santos (2019), ao analisarem os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho “Os conhecimentos de política na disciplina de sociologia no Ensino Médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, da 5ª edição do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB). Em consonância com Schevisbiski e Santos (2019), alguns estudantes também registraram relatos dissertativos sobre o projeto e sobre o *game*:

“Muito legal e divertido”; “errei 6 vezes, mas foi divertido, mas fiquei indignado”; “muito bala, #amei #viraliza #fetropinha”; “gostei bastante porque é bem fácil e fixar os conteúdo, já que volta a questão quando erra”; “precisava estudar mais, mas foi bem legal”; “Eu amo muito quando você cria novas atividades, sor:) Esse jogo ficou uma gracinha!”; “prof esse game tava muito incrível viu!!! amei de mais sor, sou muito feliz sabendo que agora sou um cidadão especialista junior na política brasileira”; “Facilitou para sabermos o nível de aprendizagem obtido durante trimestre”; “eu adorei, achei muito divertido na hora de aprender e fixou bastante coisa”; “Jogo com uma dinâmica simples, porém muito boa, organização muito bem feita, sistema de acertos e erros interessante”; “Muito legal percebi o quanto não diferenciamos os poderes e seus papéis no dia a dia. A importância de identificar o papel e as responsabilidades de cada órgão”; “este game me ajudou muito a revisar os conteúdos de uma maneira criativa e diferente, despertando o interesse dos alunos no aprendizado”; “Gostei muito, divertido e desafiador!”; “Nao gostei de reiniciar tudo a cada erro, mas o jogo foi muito bom e imersivo”. (Relatos arquivados pelo autor).

Estes relatos apresentam a importância de atividades lúdicas no processo de aprendizagem escolar. Kern, Caprara e Barros (2023) desenvolveram uma análise sobre a “mediação didática lúdica” em aulas de Sociologia no Ensino Fundamental que, pode ser também desenvolvida com estudantes do Ensino Médio.

Uma mediação didática lúdica é um convite para re-pensarmos formas de construir os saberes sociológicos na escola, de forma a valorizarmos diferentes linguagens para além da palavra escrita. Isso deriva para o incentivo à troca de experiências, à imersão em vivências, na fluidez e diversão presente no processo de ensino e aprendizagem. (KERN; CAPRARA; BARROS, 2023, p.11).

A realização do projeto “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?” contempla elementos que corroboram a potência do campo de pesquisa do Ensino de Sociologia na perspectiva proposta por Amurabi Oliveira (2023). No artigo “O campo do ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização”, o autor propõe a existência de um campo de pesquisa interseccional entre a Sociologia e o Ensino que, ao alinhar os saberes da Sociologia com a Didática e as Metodologias de ensino, possibilita envolver e congrega professores da Educação Básica na qualificação da presença na Sociologia no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “O que você aprendeu sobre a política do Brasil?” visou o engajamento ativo e qualificado dos estudantes do Ensino Médio em torno de suas aprendizagens, mas também desafiou a reflexão constante em torno de seus saberes prévios. Por meio da avaliação contínua e dos relatos dos estudantes, foi possível perceber que o projeto atingiu os seus objetivos planejados de uma forma lúdica e motivadora.

O estudo da temática “Política e Estado”, nas aulas de Sociologia, carrega estigmas sociais que duvidam da relevância e da potência acadêmico-científica de seus conceitos e teorias relacionadas. Diante disso, urge a necessidade de elaborar e propiciar aulas de Sociologia que possam acolher, contextualizar e complexificar os saberes prévios dos estudantes que, por vezes, revelam o senso comum acrítico e pouco reflexivo (Caprara, 2015).

A utilização de práticas pedagógicas de metodologias ativas propiciou o desenvolvimento de aulas dinâmicas e lúdicas que, permeadas por uma proposta de gamificação engajaram os estudantes de uma forma diferenciada. Os relatos dos estudantes, obtidos de forma espontânea e opcional, evidenciam o engajamento atento e curioso em busca

da realização correta das tarefas. Isso pode revelar a importância de fortalecer o campo do Ensino de Sociologia como proposto por Oliveira (2023): um espaço que envolve os diferentes sujeitos que estudam, analisam, propõem mas também constroem práticas didático-pedagógicas para a presença qualificada da Sociologia na Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPRARA, Bernardo Mattes. As sociologias na escola: por uma razão cosmopolita. *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Porto Alegre: Anais do 17o Congresso Brasileiro de Sociologia, 2015. Disponível em: <<http://automacaodeeventos.com.br/sociologia/sis/inscricao/resumos/0001/R1212-1.PDF>>. Acesso em: 23/09/2023 23:07.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Metodologias para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Canoas: Universidade La Salle, 1ª ed, 2021, Atualização: 2022.

HIATO. Direção de Vladimir Seixas. Roteiro: Vladimir Seixas; Maria Socorro e Silva. 2007. (20 min.), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/UHJmUPeDYdg?si=Z2POkPuxHiFJgynQ>. Acesso em: 28 set. 2023.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cadernos Cedes*, [S.L.], v. 31, n. 85, p. 327-339, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622011000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMewWCfzH/>. Acesso em: 1 out. 2023.

KERN, Eduarda Bonora; CAPRARA, Bernardo Mattes; BARROS, Rafael D'Avila. Construindo mediação didática no ensino fundamental: uma análise de atividades de sociologia de 6º a 9º ano. *Anais do VIII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92520>>. Acesso em: 30 mar., 2024.

MORAES, Amaury Cesar. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM): o ensino de sociologia e as:. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2020. p. 269-264.

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. Disponível em: https://www.academia.edu/112152829/O_Campo_do_ensino_de_sociologia_no_Brasil_uma_an%C3%A1lise_de_seu_processo_de_autonomiza%C3%A7%C3%A3o?source=swp_share. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARMIGIANI, J.; DOMBROWSKI, O. O Alfabetismo Sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia. *Tempo da Ciência*, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 193-210, 2000. DOI: 10.48075/rtc.v20i40.10054. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/10054>. Acesso em: 20set. 2023.

Ensinar e aprender sobre a política do Brasil: usos de metodologias ativas para o ensino de Sociologia ... | Rafael D'Avila Barros.

PEREIRA, Alysson Cipriano; CAES, Valdinei. A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: a diferença da carga horária semanal no Paraná e no Mato Grosso. In: BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel (org.). *O Ensino de Sociologia no Brasil*. Maceió: Editora Café Com Sociologia, 2019. Cap. 2. p. 39-58. (Série Ensino de Sociologia, v. 2). Disponível em: https://www.academia.edu/42760165/A_Sociologia_no_Ensino_M%C3%A9dio_a_diferen%C3%A7a_da_carga_hor%C3%A1ria_semanal_no_Paran%C3%A1_e_no_Mato_Grosso. Acesso em: 30 mar. 2024.

REDE LA SALLE. *Matriz Curricular para as Competências: Ensino Médio*. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S.L.], n. 63, p. 237-280, 1 out. 2002. OpenEdition. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.1285>. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/10810/1/Para%20uma%20sociologia%20das%20aus%e3%aancias.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHEVISBISKI, Renata Schlumberger; SANTOS, André Rocha. Ensino de Política no Ensino Médio? Conteúdos, metodologias e recursos didáticos na disciplina de sociologia. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos (org.). *RUMOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: eneseb2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 199-208. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2019/08/LIVROE-ENESEB2019.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Recebido em: 22 jan. de 2024.

Aceito em: 20 março. de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

BARROS, Rafael D'Avila. Ensinar e aprender sobre a política do Brasil: usos de metodologias ativas para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 2, p.15-27, 2023.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SOCIOLOGIA

José Luís Abalos Júnior¹
Felipe Schifino Burd²

Resumo

Este relato de experiência reflete sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que compôs a trajetória formativa dos autores. Percebida como uma modalidade acolhedora de egressos do ensino regular, a EJA pode ser entendida como um espaço marcado pela presença dos alunos e alunas que “não deram certo” em suas trajetórias educacionais. Buscamos, porém, trazer uma perspectiva inversa: perceber a EJA como uma modalidade de ensino potente na qual se pode aprender e ensinar Sociologia, levando em conta as particularidades dos estudantes. Por fim, procuraremos demonstrar como as questões curriculares e de (auto)avaliação constituem importantes debates sobre a EJA e sobre a participação da Sociologia como componente curricular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sociologia e educação. Estágio supervisionado.

YOUTH AND ADULT EDUCATION AS A SPACE OF TEACHING EXPERIENCE IN SOCIOLOGY

Abstract

This experience report reflects on a teaching experience with Youth and Adult Education that has composed the formative trajectory of the authors. Perceived as a welcoming modality for graduates of the regular education, Youth and Adult Education can be understood as a space marked by the presence of students who “didn’t succeed” in their educational trajectories. We

¹ Doutor em Antropologia Social (UFRGS). Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). E-mail: abalosjunior@gmail.com

² Mestre em Antropologia Social (PPGAS). Técnico em Assuntos Educacionais na UFRGS. E-mail: fsburd1@gmail.com

seek, however, to bring an inverse perspective: to perceive Youth and Adult Education as a potent teaching modality in which Sociology can be learned and taught, taking into account the particularities of its students. Finally, we try to demonstrate how curricular and (self)assessment issues constitute important debates on Youth and Adult Education, and on the participation of sociology as a disciplinary curricular component.

Keywords: Adult education. Sociology and education. Supervised internship.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é encarada por alguns educadores e formuladores de políticas públicas como uma modalidade destinada àqueles alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar. Nessa narrativa, não ter concluído o Ensino Médio regular torna o estudante um tipo de “problema”. A diversidade do público dessa modalidade aparece aqui como mais um obstáculo ao trabalho do docente, que se veria em dificuldades por ter que propor diversas metodologias e enfoques para atingir os estudantes, sem resultados práticos³.

Contudo, essa perspectiva, além de ser francamente preconceituosa com o público da EJA, oblitera o fato de que a educação, de acordo com a Constituição Federal, é um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988). Mais ainda, a Carta Magna afirma que o ensino tem como um de seus princípios a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1988). Desse modo, o desafio que se impõe aos docentes não é lidar com “dificuldades” oriundas dessa modalidade, mas elaborar, em seus planejamentos e práticas em salas de aula, modos de tornar a educação acolhedora, numa relação de ensino-aprendizagem marcada pela dialogicidade e a convivência democrática.

Qual o papel da Sociologia como disciplina escolar nesse contexto de garantia do direito à educação dos sujeitos que procuram a EJA? Como as Ciências Sociais, que a todo momento precisam reafirmar a sua importante político-epistemológica na sociedade atual, têm a contribuir nessa modalidade? As respostas possíveis são diversas, a depender de quem responde e a partir de que lugar o sujeito enuncia a sua resposta. Neste relato de experiência, queremos propor uma reflexão a partir do lugar que consideramos privilegiado para esse tipo de debate: a própria escola, em sua experiência cotidiana. Desse modo, entendemos que o papel do professor não se limita à construção coletiva do conhecimento dentro da sala de aula

³ A averiguação dessa diversidade se deu pela presença em sala de aula, na qual percebemos uma diferenciação geracional entre os discentes, mas que também envolve questões de raça e gênero.

junto aos estudantes, mas se deve expandir para a reflexão sobre a sua prática, amparada na teoria – isto é, que todo docente também é um pesquisador.

A prática docente que debatemos neste relato de experiência ocorreu num contexto inédito no século XXI: o retorno às atividades presenciais na escola depois de uma pandemia. As marcas que a covid-19 deixou não se resumiram ao catastrófico número de mais de 700 mil mortos e à quantidade muito maior de familiares e amigos enlutados pelas perdas de seus queridos. Ela deixou cicatrizes no tecido social, principalmente pela atuação política de setores anticientíficos, que denunciavam as vacinas – única forma comprovada de diminuir as infecções e consequentes falecimentos por covid-19 – e propalavam remédios comprovadamente ineficazes contra essa doença. Esses mesmos setores manifestavam ainda uma xenofobia nada dissimulada ao defender, sem provas, que a Covid teria sido um vírus criado na China.

A reflexão que propomos e os conteúdos que trabalhamos em nossa prática docente têm relação direta com esse contexto. Ciência e cultura mostravam-se temas pungentes na época em que desenvolvemos o trabalho que debatemos neste relato de experiência. Como abordar esses assuntos na EJA? O que pode surgir de uma experiência docente que trate os alunos e alunas dessa modalidade como sujeitos ativos, não como “problemas”? Essas respostas puderam ser elaboradas a partir de nosso estágio na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado numa escola estadual em Porto Alegre (RS).

A escolha da escola na qual foi realizada a experiência de estágio deu-se de forma consensual entre nós, alunos da disciplina de Estágio de Docência em Ciências Sociais II, pois se tratava de uma instituição de fácil acesso, com oferecimento de turmas da EJA no período noturno. Antes da definição do local de estágio, havíamos procurado outras escolas na região, mas nenhuma oferecia o curso noturno.

A recepção na escola ocorreu primeiramente pela diretora, que assinou documentos relativos à burocracia de formalização do estágio docente e, depois, pela professora de Sociologia, que também ministrava Filosofia. Em uma primeira reunião com essa docente, fomos informados sobre o perfil da turma e sobre a história da escola no oferecimento da modalidade EJA. Também fomos liberados para elencar assuntos para trabalhar em sala de aula, de acordo com a nossa avaliação e preferência. Dessa forma, iniciamos a experiência de estágio docente respaldados pela direção e pela professora de Sociologia e acompanhados pela professora da disciplina Estágio de Docência em Ciências Sociais II.

Dividimos este relato de experiência em cinco seções. Nas duas primeiras, discutimos um possível papel da Sociologia no ensino escolar e as especificidades da EJA. Nas três últimas, elaboramos uma reflexão sobre a nossa prática docente, articulando-a com a literatura socioantropológica, e sobre o ensino de Sociologia.

1 **A SOCIOLOGIA NO ENSINO ESCOLAR**

Historicamente a Sociologia, como disciplina no Ensino Médio, traçou uma trajetória de consolidação na realidade escolar que se vinha desenhando ao menos desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), culminando com a Lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da disciplina em todas as séries do Ensino Médio em todas as escolas brasileiras. Contudo, a Lei 13.415/2017, dentro do contexto da chamada Reforma do Ensino Médio, retirou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dos currículos escolares, determinando apenas que estudos e práticas dessa área de conhecimento constassem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Oliveira; Binsfeld; Trindade, 2018). Portanto, a experiência a ser relatada diz respeito ao contato com uma atual diminuição da carga horária de disciplinas como Sociologia e outras humanidades, como Filosofia, no Ensino Médio brasileiro, e reflete as formas como nós, professores de Sociologia, estamos lidando com esse processo⁴.

De acordo com Vera Candau e Adélia Koff (2015), a busca por ressignificar o conhecimento sobre a didática tem-se intensificado com o objetivo de “construir abordagens e perspectivas que ofereçam elementos para se enfrentar os desafios atuais da educação escolar” (Candau, Koff, 2015, p. 330). Para essas autoras, promover uma outra escola prescinde da adoção da perspectiva intercultural crítica. Tal perspectiva passa por

[v]alorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos socioculturais presentes na escola e, conseqüentemente, fazer dialogar os diferentes grupos culturais que nela circulam; empoderar esses diferentes sujeitos e os grupos culturais a que pertencem, valorizando sua autoestima; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, apostando no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer dialogar e/ou articular diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase ao diálogo, à participação e à produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um/uma (CANDAU; KOFF, 2015, p. 336-337).

⁴ No que se refere ao caso específico da Sociologia, há muitos estudos sobre o processo de institucionalização e consolidação do ensino dessa ciência no Brasil. (Oliveira, 2015; Bodart e Tavares, 2018)

Como ficará evidente ao longo do relato, tentamos pôr em prática várias dessas sugestões durante o período de nossas aulas, levando em conta, sobretudo, o caráter diverso do público da EJA e o significado daquilo que é o retorno à escola para a maioria dos estudantes. No que se refere à questão sociocultural levantada pela autora, a disciplina de Sociologia pode desempenhar um papel crucial, principalmente se levar adiante o que Lourenço (2008, p. 70) chama de “a desnaturalização, o estranhamento e a tomada de consciência dos fenômenos sociais”. Ou seja, se as aulas dessa disciplina incentivarem os estudantes a mirar a sua própria sociedade e cultura desde um viés analiticamente distanciado, de modo a entender que a realidade social atual é uma contingência resultante de processos históricos específicos. Nesse sentido, esse autor ainda aponta que é preciso fazer os alunos e alunas compreenderem que

[a] disciplina [de Sociologia] trabalha a complexidade do ser humano, influenciando e sendo influenciado pelas estruturas sociais, problematizando seus limites, suas contradições e suas diferentes atitudes quando sujeito a um determinado momento ou situação histórica (Lourenço, 2008, p. 70).

A concepção de Lourenço (2008, p. 71), de que o principal mérito do ensino de Sociologia é “conduzir a pensar sobre as relações sociais (desiguais), as diferentes culturas, as políticas existentes no meio social”, soma-se às lições de Bernard Lahire (2014, p. 45) de que essa disciplina tem como ambição produzir “um conhecimento mais racional e justo possível do mundo social”. Para esse autor, o ensino de Sociologia tem “um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas” (Lahire, 2014, p. 50). Lahire entende que não se trata de transmitir teorias e métodos aos estudantes, mas “hábitos intelectuais”, o que se daria pelos estudos de caso e “pela participação ativa dos discentes nas verdadeiras investigações empíricas” (Lahire, 2014, p. 55).

Temos, portanto, que a Sociologia pode surgir como uma espécie de alfabetização intelectual ou científica, ao mesmo tempo que contribui para a formação de sujeitos democráticos. Por isso, ao elaborar nosso planejamento de aulas, tivemos como preocupação mostrar como o conhecimento produzido pelas ciências é capaz de relacionar diferentes elementos do mundo, propondo quadros explicativos ou interpretativos. Mais ainda, como, justamente pela natureza colaborativa da construção do conhecimento, a Sociologia não é simplesmente uma opinião: ela se baseia em fatos empiricamente observáveis. De outra parte, também tivemos em mente que, para preparar nossas aulas, era preciso entender que o momento histórico em que vivemos também se caracteriza por um recrudescimento de

ideologias extremistas que visam ao extermínio do outro e da diferença – estas, justamente, duas categorias centrais nos estudos sociológicos e antropológicos. Ou seja, a Sociologia aqui se reveste de um papel político ao possibilitar a formação de sujeitos atentos ao valor da democracia e da diferença.

A título de desenlace de nossas reflexões, elegemos como tema de nossas primeiras aulas a relação entre senso comum e conhecimento científico. Posteriormente, trabalhamos um par conceitual caro à Antropologia, cultura e etnocentrismo, a partir do qual foi possível levar a cabo o processo de “desnaturalização” pretendido nas aulas de Sociologia. Tão importante quanto entender o que são as ciências é compreender que as diferenças precisam ser mais do que toleradas: precisam ser respeitadas, no sentido forte do termo. Mais ainda, trata-se de mostrar que a diferença cultural pode elucidar aspectos da nossa própria sociedade os quais não somos capazes de perceber.

Na próxima seção, traçaremos um panorama geral da EJA, dos estudantes que encontramos. Dedicaremos, ainda, atenção às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio que pretendemos trabalhar em nossa experiência em sala de aula.

2 **OBSERVAR PARA PLANEJAR: a EJA como modalidade de ensino**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida como modalidade da educação básica brasileira na LDB. Neste texto jurídico, dispõe-se que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será **destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria** e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996, grifo nosso).

Nossa hipótese, que precisaria de pesquisa ulterior para investigação, é a de que a EJA acolhe estudantes que não concluíram a sua formação na idade própria, isto é, no ensino regular. Daí derivariam concepções preconceituosas sobre o perfil desses alunos e alunas. Eles podem ser considerados estudantes que “não deram certo” ou que “fracassaram” e que agora voltam às salas de aula apenas protocolarmente para obter um diploma.

Para contrapor essa visão, notamos que a EJA talvez seja a modalidade em que os princípios e fins da educação nacional, também previstos na LDB, de valorização das experiências extraescolares de vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais estejam mais presentes. Para Paulo Freire (2002, p. 15), um dos maiores pensadores da educação de adultos no Brasil, ensinar exige “respeito aos saberes dos educandos”. Isso

significa levar em consideração os saberes das suas vivências familiares e comunitárias que os estudantes trazem consigo. Desse ponto de vista, portanto, o que poderia ser tomado como “fracasso” torna-se potência dentro da sala de aula, a depender, obviamente, da capacidade e da disposição do professor de acolher os conhecimentos do alunado em suas aulas. Nesse sentido, Luciana Bandeira Barcelos (2016, p. 495) sugere que “oferecer uma educação de qualidade a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer sua realidade e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo”. A autora cita Paulo Freire para fundamentar a sua ideia:

[u]ma nova qualidade, na concepção freireana, aposta no diálogo como princípio norteador da ação educativa, considerando sujeitos e relações que estabelecem como foco principal de processos de ensino e aprendizagem (Barcelos, 2016, p. 495).

Isso também permite perceber como é errôneo imaginar que o perfil dos discentes da EJA seja homogêneo – o que é sugerido pela ideia de “fracasso” como marcador desses estudantes. Pelo contrário: Araújo, Silva e Sena (2020) observam como o público dessa modalidade é diverso, sendo composto por representantes de, ao menos, cinco grupos: aqueles que tiveram de abandonar a escola ou se sentiram expulsas por sucessivas reprovações; estudantes que concluíram o Ensino Fundamental com mais de dezoito anos; pessoas com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista (TEA); pessoas em situação de rua; pessoas em privação de liberdade em penitenciárias. Com exceção do último grupo, todos os outros podem ter sido nossos alunos durante o estágio na Escola Anne Frank.

Para transformar nossas leituras teóricas em teoria-prática, iniciamos o processo de conhecer quem eram os discentes antes de ministrar as nossas aulas. Para isso, recorremos a três instrumentos. Inicialmente, conversamos por cerca de uma hora com a professora responsável pela disciplina de Sociologia para a EJA na escola. Ela contou que a maioria do alunado da escola não mora no bairro onde se localiza a instituição, mas que se desloca até lá, e que, por esse motivo, o horário das aulas teve de ser alterado, permitindo que os alunos e alunas pudessem retornar de ônibus às suas casas antes que as linhas deixassem de circular. Além disso, a docente nos contou que havia estudantes com necessidades especiais na turma⁵.

Depois da conversa, realizamos uma observação em sala de aula, na qual percebemos que havia diversidade etária muito pronunciada, com vários estudantes jovens, com idades em

⁵ Segundo De Moraes e Horta (2018), no momento do planejamento das aulas para a EJA, o tema “trabalho” deve ser garantido no currículo, devido às características sociais do universo de ensino. As autoras refletem que, por meio do trabalho pedagógico com esse conceito, o trabalhador estudante da EJA pode entender melhor sua realidade e o seu valor no mercado de trabalho.

torno de vinte anos, muitos adultos entre quarenta e cinquenta anos e poucos idosos. Além disso, havia também uma relevante diversidade étnico-racial com a maioria autodeclarada branca, como constatamos numa atividade posterior.

O terceiro instrumento de conhecimento prévio da turma foi uma apresentação por escrito que a professora solicitou aos estudantes algumas semanas antes do início de nosso estágio. A leitura desses textos, compartilhados conosco apenas nos casos em que os estudantes deram seu consentimento, causou-nos algumas impressões aqui sistematizadas:

- A escrita sobre suas próprias trajetórias abriu espaço para que os discentes abordassem questões cotidianas de suas vidas e famílias, assim como alegrias e angústias. Por exemplo, um estudante que trabalhava como cobrador de ônibus em Porto Alegre e temia por sua demissão, já que a sua profissão está, por decisão da Câmara de Vereadores e do Poder Executivo, sendo paulatinamente extinta na cidade;
- A existência de muitos alunos e alunas com dificuldades na escrita, seja na questão gramatical, seja em coesão e coerência textual. A partir disso, percebemos que seria interessante propor atividades que trabalhassem tanto com a escrita quanto com a leitura, sem abrir mão, porém, da expressão oral durante as aulas;
- A relevância da atenção para as pessoas com necessidades especiais em sala de aula. Esses casos foram discutidos com a professora supervisora que, coincidentemente, também trabalha com a temática da acessibilidade no meio escolar.

A partir desses três instrumentos, concluímos que uma das características mais destacadas da turma, em consonância com o que apontam estudos mais amplos sobre a EJA, era a diversidade. Isso implica que, como colocam Araújo, Silva e Sena (2020, p. 12)

[o]s sujeitos da EJA sejam compreendidos em sua complexidade, suas histórias de vida, atendimento e formas de oferta para escolarização, diversificação das estratégias didático-pedagógicas, atenção à Educação Especial e Inclusiva, a perspectiva da inserção ao mundo digital contemporâneo, as adequações curriculares para ambientes de aprendizagem diversificados, os conflitos e desafios da multiplicidade geracional da EJA.

É, então, apenas partindo da diversidade de estudantes dessa modalidade de ensino – e da importância de conhecer a sua realidade, os seus modos de aprendizado, dando espaço para a sua participação na escolha dos temas das aulas – que entendemos ser possível trabalhar com competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio para a EJA. As competências 1 e 6 da BNCC, que citamos a seguir, relacionam-se diretamente com o que viemos tratando ao longo dos últimos parágrafos:

Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (Brasil, 2017, p. 571).

Competência específica 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 578).

A competência 1 quase sumariza os nossos objetivos iniciais com nossas aulas. Nela são destacadas as habilidades EM13CHS102, sobre cultura, etnocentrismo e racismo, e EM13CHS103, a respeito da elaboração de hipóteses e composição de argumentos baseados em diversos tipos de dados. Já a competência 6 informa a necessidade de os sujeitos pensarem o mundo desde referências explícitas, não do difuso “senso comum” ou o doxa que sustenta as opiniões. Aqui as habilidades trabalhadas foram a EM13CHS601, sobre as demandas de populações indígenas e quilombolas no Brasil, e a EM13CHS603, sobre a formação de povos, países e nações, ambas essenciais para que se pense sobre cultura, um dos conceitos estudados em nosso estágio.

Tendo clara a diversidade dos estudantes da EJA e o seu papel de formação mais ampla e dialogada, trataremos a seguir da escola em que realizamos o estágio e elencaremos mais detalhes sobre o que pudemos perceber na observação de quatro horas que antecedeu as aulas.

3 INICIANDO UM PERCURSO DE DOCÊNCIA

A Escola Estadual Anne Frank⁶ está situada no coração do bairro Bom Fim, em Porto Alegre, um território de classe média com forte presença histórica de população judaica⁷.

⁶ Anne Frank foi uma adolescente judia mundialmente reconhecida pelos seus diários e relatos sobre os horrores do Holocausto. Como ícone de um tempo no qual preponderou a guerra e o genocídio étnico, a presença de uma escola com esse nome na cidade nos traz uma constante referência ao passado materializado em uma instituição escolar pública.

⁷ Segundo os sites da Prefeitura de Porto Alegre e do Censo de 2010 do IBGE, o bairro Bom Fim possui 9.450 habitantes, representando 0,67% da população do município. Com área de 0,38 km², representa 0,08% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 24.868,42 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 0,28%, e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 7,67 salários mínimos. (OBSERVAPOA, [2010?]). Até a submissão deste artigo, não havia dados do Censo de 2022 sobre a população habitante do bairro.

Esse, aliás, foi um dos motivos da escolha do nome da escola, inaugurada em 1966. O local conta com uma boa estrutura de maneira geral, com nota seis na classificação do Nível Socioeconômico, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), acima da média nacional (QEDU, 2021). Apresenta mesas e cadeiras em bom estado de conservação, sala dos professores ampla, pátio e quadra para práticas esportivas.

Ela oferece EJA de Ensino Médio desde 2002. Além dessa modalidade, também funcionam na escola o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regulares. De acordo com o Censo Escolar, o número de matrículas na EJA em 2021, ano mais recente disponível, ficou em 95. Como esse indicador oscilou entre 150 e 250 nos anos anteriores, 2021 foi o ano com menor número de matrículas nessa modalidade, o que provavelmente se deveu à pandemia de covid-19.

Figura 1 – Fachada da escola Anne Frank



Fonte: foto tirada pelos autores, 2023.

Foi nessa escola que ficamos responsáveis por lecionar dez aulas, entre os dias 14 de março e 15 de abril de 2022, o que equivaleu a cinco semanas. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, nos períodos destinados à Sociologia e Filosofia, sempre à noite.

Desde o início, a professora de Sociologia, a mesma com quem conversáramos anteriormente sobre o perfil da turma, deu-nos liberdade para pensar e lecionar conteúdos que achássemos adequados e com os quais tivéssemos mais proximidade. Sendo ambos pós-graduados em Antropologia, decidimos, então, trabalhar com cultura e com outros conceitos próximos, como o etnocentrismo e a cultura brasileira.

Logo de início, deparamo-nos com o planejamento das aulas que lecionaríamos. O ato de planejar reveste-se de extrema importância, sobretudo num cenário de estágio. Sabíamos que, apesar disso, não seria possível colocar o planejamento como o elaboramos em prática integralmente. No entanto, ele seria um caminho a seguir durante as aulas. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 37), planejar “remete a querer mudar algo; acreditar na possibilidade de mudança da realidade”. Para esse autor, o planejamento deve levar em conta o que realmente “dá vida à escola”: “[n]uma concepção libertadora, sujeitos, projeto e organização devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas construtoras e destinatárias da libertação”. Nesse sentido, o nosso planejamento foi elaborado para acolher novos períodos e, principalmente, novas demandas provenientes de questões que fizemos aos alunos e alunas.

Tão logo entramos em sala de aula, realizamos uma atividade de apresentação – nossa e da turma – que nos ajudou na construção do perfil da do grupo. Percebemos uma forte presença de alunas, em sua maioria mães que ainda não haviam terminado o Ensino Médio e que buscavam essa formação para obter empregos com maior remuneração e melhores condições de vida. Também constatamos a presença de estudantes com algum tipo de deficiência e conversamos com a professora sobre esses alunos para buscar incluí-los adequadamente nas aulas.

Além da apresentação, os estudantes também foram convidados a elencar temas que gostariam de trabalhar em sala de aula. De modo geral, as sugestões dividiram-se em dois eixos. Por um lado, aqueles relacionados ao contexto geopolítico global, que ocupavam as manchetes dos jornais no momento, como a Guerra Russo-ucraniana. Por outro, as questões relacionadas ao cotidiano vivido pelos estudantes. Destas, selecionamos três para trabalhar: pessoas em situação de rua, maternidade e desemprego. Essa escolha se deu porque são temas que se encaixavam melhor na nossa proposta para as aulas seguintes. Ou seja, embora dialógica, a escolha dos assuntos contou com a nossa mediação.

Posteriormente, trabalhamos com os conceitos de senso comum e conhecimento científico. O nosso objetivo era traçar uma linha que diferenciasse esses dois tipos de saber, sem, no entanto, decretar o caráter “errado” do senso comum. Assim, queríamos estabelecer a Sociologia como uma área de pesquisa vinculada à produção de conhecimento nos moldes científicos, isto é, numa comunidade, com leitura crítica pelos pares e possibilidade de superação. Nossa vinculação teórica para essa diferenciação se deu através da inspiração teórica de Pierre Bourdieu, que diferencia o que chamamos de senso comum e conhecimento científico (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999).

O esforço de nossa parte foi por enquadrar a Sociologia como ciência. Isso significa sustentar que os conhecimentos que ali exporíamos nas aulas seguintes não eram apenas opiniões ou informações sem qualquer base, mas questões discutidas há décadas dentro de comunidades, baseadas em pesquisas. Por um lado, queríamos retirar a noção de que a aula de Sociologia pudesse ser apenas um bate-papo, sem qualquer referência a conceitos. Por outro, sustentar a relevância dessa área em nossa sociedade.

Trabalhando esse tema, elaboramos uma matriz comparativa entre conhecimento científico e senso comum, anotando a percepção dos estudantes sobre dois tipos de textos: por um lado, alguns em forma de matéria jornalística e, por outro, materiais produzidos por instituições científicas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na parte superior, anotamos as palavras ditas pela turma que fizessem referência ao senso comum (baseado em impressões não aprofundadas) e, na inferior, aquelas que descreviam o conhecimento científico (ou sociológico, que, nesse ponto, usamos como sinônimos). O objetivo foi proceder à construção coletiva do saber, em que os próprios alunos e alunas fornecessem exemplos de como as mesmas questões podem ser entendidas pela perspectiva do senso comum e do conhecimento científico.

Figura 2 – A construção coletiva da matriz de diferenças entre o senso comum e o conhecimento científico em cada um dos temas trabalhados na segunda aula

	Desemprego	Maternidade	Movimentos em situações de aula
QUESTÕES BÁSICAS (SENDO COMUM)			
QUESTÕES A	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Fonte: foto tirada pelos autores, 2022.

Com o quadro completo, lançamos uma pergunta à turma: o que aconteceu entre as duas partes da matriz, o que ocorreu na passagem do que chamamos de questões básicas para as questões aprofundadas (justamente a parte preenchida por setas na foto acima)? Ao explicar o processo pelo qual simples informações podem ser compreendidas de maneira mais complexa, em suas múltiplas relações com estruturas sociais, apresentamos um ponto fulcral do pensamento científico, qual seja, a busca da apreensão de objetos de maneira contextualizada. Com esse exercício coletivo, procuramos o que Maria Aparecida Bridi (2008) chama de “conflito cognitivo”, o grande objetivo das ciências sociais, para a autora, em sala de aula. Isto é, ao estimular os alunos e alunas a postularem hipóteses sobre o que havia acontecido entre os dois momentos da matriz, tivemos como objetivos levá-los a buscar novos esquemas explicativos. Justamente, esquemas que a Sociologia pode fornecer.

4 **IMAGINANDO CULTURAS: a materialização de uma proposta didática**

Após o estudo das diferentes formas de conhecimento, partimos para uma reflexão sobre cultura. Nossa opção foi a de utilizar um texto introdutório de Roberto DaMatta (1986), frequentemente trabalhado no início de cursos de Ciências Sociais, intitulado provocativamente “Você tem cultura?”.

O texto escolhido elabora uma diferenciação entre duas possibilidades de entender o conceito de cultura. A primeira diz respeito ao nível de leituras, de viagens e de conhecimentos que uma pessoa “possui”. A cultura, nessa acepção, seria um atributo que as pessoas poderiam adquirir e manter através de um cultivo. Aqui, “ter cultura” é um fator de distinção de pessoas de classes mais favorecidas, com acesso a bens culturais. Um dos objetivos foi desnaturalizar essa visão do conceito, apresentando uma perspectiva mais sociológica. Por isso, deixamos evidente que, embora essa noção persista no senso comum, ela não seria objeto do nosso trabalho conceitual em sala de aula, uma vez que, além de ser vinculada ao que denominamos anteriormente de senso comum, também servia para manter desigualdades de classe.

A segunda concepção de cultura, a que trabalhamos em sala de aula, diz respeito a uma elaboração desse conceito como um conjunto de regras relacionadas a valores e costumes. Segundo DaMatta (1986, p. 126, grifo nosso):

cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que **está dentro e fora de cada um de nós**, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida. Ela, como os textos teatrais, não pode prever completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam. Mas isso não impede, conforme sabemos, emoções. Do mesmo modo que um jogo de futebol com suas regras fixas não impede renovadas emoções em cada jogo.

Essa perspectiva da cultura como “o que está dentro e fora de cada um de nós” serviu como base para a refutação da ideia muito corrente de que o indivíduo basta a si mesmo. Pelo contrário, cada indivíduo está inserido numa cultura, que o excede, o ultrapassa e que, em última medida, o forma.

Com a intenção de promover uma aula dialógica e de participação coletiva, procuramos metodologias nas quais os estudantes se apropriassem do conceito de cultura de maneira inventiva. Assim, decidimos que trabalharíamos com o que chamamos de “culturas imaginadas”. Essa ação didática consistiu em pedir para que os alunos e alunas imaginassem um povo, próximo ou distante, com características específicas vinculadas a determinados aspectos – dados por nós de antemão – que compõem uma cultura: idioma, alimentação, vestimenta, geografia, clima e economia. Ao fomentar que estudantes criassem culturas, estimulamos também as suas possíveis comparações. Dessa forma, apresentamos aos estudantes uma ferramenta muito cara à Antropologia desde os seus primórdios, qual seja, o método comparativo.

Por fim, consolidamos algumas questões conceituais que haviam aparecido nos debates e nas aulas anteriores, como o papel da cultura na nossa própria formação como indivíduos. Além disso, enfatizamos os modos como a cultura é transmitida e como ela é mutável, seja por ação política – e aqui apresentamos exemplos de mudanças culturais em nossa sociedade nas últimas décadas, como efeito de lutas antirracistas e antipatriarcais – seja pela própria dinâmica de reelaboração cultural a cada geração.

A partir do trabalho com o conceito de cultura, adentramos o conceito de etnocentrismo. Nossa grande tarefa foi vincular o que havíamos estudado sobre cultura – e sua materialização nas culturas imaginadas – à ideia de como a diversidade cultural é um elemento sociológico importante para pensarmos as dinâmicas do etnocentrismo. Num esforço de trazer a interdisciplinaridade para a sala de aula, traçamos uma breve história do

Brasil, enfatizando o modo como as diferenças culturais dos colonizadores portugueses e dos povos originários carregavam consigo relações de poder⁸.

5 **ENSINANDO E APRENDENDO SOBRE O BRASIL**

Em seguida, voltamo-nos para a análise do que se pode chamar de cultura e sociedade no Brasil. Esse movimento nos colocou de imediato duas questões. A primeira era como abordar uma cultura tão marcada pela diversidade numa sociedade tão marcada pelas desigualdades. A segunda dizia respeito a como evitar apresentar a cultura brasileira como se fosse única ou, ainda, como vinculada àquilo que o Estado-nação do Brasil chancelou como cultura ao longo dos séculos. Ou seja, como trabalhar a cultura brasileira em sua diversidade, não atrelada a definições hegemônicas propostas pelas classes dominantes, valorizando expressões de brasilidade tradicionalmente negligenciadas (Oliven, 1989).

Nesse sentido, propusemos uma discussão mais aprofundada sobre de que modo as diferenças dentro da cultura e da sociedade brasileiras são muitas vezes marcadas como desigualdades. Para chegarmos à discussão sobre desigualdade, portanto, foi primeiro necessário construir a imagem do país como um lugar extremamente diverso. Dessa forma, apresentamos, em projeção de *slides*, dados reunidos do IBGE sobre três aspectos: classe, raça e gênero. A referência aqui foi o conceito de interseccionalidades, tal como desenvolvido por pensadoras do feminismo negro desde a década de 1990. Nas palavras de Sirma Bilge (2009 *apud* Hirata, 2014, p. 63), trata-se de uma refutação do

enclausuramento e [d]a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A ideia era construir com a turma a capacidade de relacionar dados quantitativos à teoria sociológica. Para isso, mostramos como as desigualdades sociais no Brasil (os marcadores sociais da diferença) estão estruturalmente ligadas entre si. Neste ponto, é importante ressaltar como a diversidade de materiais utilizados nas aulas contribuiu para gerar efeitos complementares. Se, na primeira metade do estágio, tínhamos trabalhado principalmente com textos, agora lançávamos mão de imagens e gráficos. Como escreve Maria Aparecida Bridi (2022, p. 130),

⁸ Nossa principal referência foi o pequeno livro *O que é etnocentrismo*, de Everardo Rocha (2017), no qual o autor, muito didaticamente, destrincha as múltiplas dimensões deste conceito.

[t]endo em vista o entendimento de como o aluno aprende, armazena e recupera informações, o professor deve buscar estratégias a serem ensinadas a ele, na medida em que desenvolve a aula. [...] As questões elaboradas a respeito e as relações que devem ser estabelecidas cumprem um papel de tornar significativo o conteúdo e não apenas facilitar a sua recordação e recuperação.

Tendo passado pelos temas de diversidade e desigualdade no Brasil, partimos para uma reflexão sobre o racismo. Para isso, inicialmente discutimos a noção de democracia racial, isto é, a ideia de que haveria no país uma relação racial harmônica e marcada pela igualdade. Como escreve Florestan Fernandes (p. 17, 1989),

[o] mito [da democracia racial] – não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas como são as desigualdades raciais no Brasil; [...] e confunde as percepções e as explicações – mesmo as que têm como ‘críticas’, mas não vão ao fundo das coisas – das realidades cotidianas.

Articulamos esse debate com a atividade que denominamos de “autoavaliação racial”. Nessa dinâmica, convidamos os estudantes a: 1) refletir de modo crítico sobre o que seria a chamada democracia racial, trazendo questionamentos sobre a história dessa ideia sociológica e os efeitos contemporâneos da negação da existência do racismo na sociedade brasileira; 2) elaborar um texto no qual deveriam ser abordadas questões ligadas à sua etnia e ancestralidade. Nosso objetivo foi estabelecer uma conexão entre teoria e prática, na qual os alunos e alunas percebessem elementos sociológicos na sua trajetória social.

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem configurando-se como pauta emergente no cenário do mundo contemporâneo. A EJA é uma demanda histórica da educação popular no Brasil e tem sua importância materializada na demanda por mais vagas em escolas públicas que a oferecem. A pauta da EJA está relacionada à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, prevista na Constituição Federal. Além disso, constitui estratégia importante para populações que buscam melhores condições de vida e que temem por sua estabilidade no trabalho.

Nossa hipótese neste relato de experiência é a de que a EJA é percebida como uma espécie de educação que acolhe estudantes que “não deram certo” no ensino regular. A modalidade é encarada, desse ponto de vista, como aquela que recebe alunos e alunas marcadas pelo “fracasso escolar”, o que contribui para estigmatizar esses estudantes. É

justamente essa perspectiva do que é a EJA que buscamos combater neste texto, trabalhando com as especificidades da modalidade.

Consideramos que não é possível dissociar o docente do pesquisador e que, sendo assim, a experiência cotidiana em sala de aula é um lugar privilegiado para refletir sobre o papel da Sociologia como disciplina escolar. Neste relato de experiência, apresentamos uma perspectiva alinhada a esse pressuposto, entendendo que poucos lugares são tão produtivos como ponto de partida para o pensamento quanto à confluência de singularidades que têm lugar na sala de aula.

Na relação com os estudantes, buscamos mais do que a simples “transmissão de conhecimentos” e, para isso, compartilhamos neste texto modos como elaboramos estratégias de ensino. Estas tinham como objetivo provocar o conflito cognitivo, uma das funções da disciplina de Sociologia, conforme Bridi (2022), isto é, levar os estudantes a serem abalados em suas certezas para a produção de um conhecimento novo. Se há um aspecto em que a Sociologia reafirma a sua importância política e epistêmica na EJA, sem dúvida, é na capacidade de provocar certos abalos nas visões de mundo baseadas puramente na doxa ou, para usar o termo de Pierre Bourdieu *et al.* (1999), no senso comum.

Por outro lado, defendemos a especificidade do ensino de Sociologia para estudantes da modalidade EJA, não só para contrapor a narrativa que representa esse público sob o signo do insucesso escolar, mas também pelas possibilidades de construção de planos de ensino dialogados e que façam sentido na realidade dos estudantes. Não é novidade que a dialogicidade na construção de um roteiro de conceitos e temas a serem trabalhados em sala de aula e a inventividade de técnicas de ensino permeiem sempre as práticas docentes em Sociologia. Nesse sentido, nosso intuito neste relato de experiência foi refletir sobre como nos deparamos com tal necessidade de diálogo e invenção em uma experiência com a EJA.

Por fim, entendemos, assim como Jacques Rancière (2005), que o ensinar é um ato de “partilha do sensível”. Talvez esta seja uma pista ao pensarmos as dimensões desta experiência de trabalho com a EJA: a partilha de nossos saberes como professores de Sociologia é também uma partilha de afetos e sensibilidades. Num mundo tão marcado pelo recrudescimento de ideologias extremistas, como apontamos no início deste relato de experiência, aprender a partilhar surge como algo muito valioso.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira; SILVA, Leda Regina Bitencourt; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 26, p. e30582, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.30582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. Diversificação de práticas pedagógicas em um centro de educação de jovens e adultos (CEJA) tensões entre instituinte e instituído. *Anais do III CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta decursos 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. Disponível em: <https://cabececs.com.br/index.php/cabececs/article/view/135> Acesso em: 10 mar. 2023.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. *A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRIDI, Maria Aparecida. *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2022.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rhVYnBdPg48sVMs3rYpyFJp/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 121-128.
- DE MORAES, Lívia Bocalon Pires; HORTA, Patrícia. O importante para o trabalhador é saber do seu valor”: escritas de si como instrumentos de reapropriação do sentido ontológico do trabalho e ressignificação da subjetividade. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabececs)*, p. 121-133, 2018. Disponível em: <https://cabececs.com.br/index.php/cabececs/article/view/108> Acesso em: 25 nov. 2023.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan/jun, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, metodologias e perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Habitus*, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 67-84, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11293>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A Reforma do Ensino Médio e suas Consequências: O que pensam os professores de sociologia. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 249–259, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OBSERVAPOA. *Análises comparativas intraurbanas*. [2010?]. Disponível em: http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?analises=0_0_0. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEN, Ruben. “A antropologia e a cultura brasileira”. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 27, pp. 74-88, setembro de 1989.

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

QEDU. *Censo Escolar: Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank*. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/43105858-esc-est-ens-med-anne-frank/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 22 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

Recebido em: 02 de janeiro de 2024.

Aceito em: 18 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR

ABALOS JÚNIOR, José Luís; BURD, Felipe Schifino. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de experiência docente em Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. *CABECS*, v.7, n. 2, p.28-46, 2023.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTELECTUAIS NEGRAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: agências negras na sala de aula

Luane Bento dos Santos¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a atividade escolar “Participação política feminina negra e indígena”, que acontece desde o ano de 2017 com turmas de ensino médio, em instituições escolares da rede pública estadual, no Rio de Janeiro. A atividade faz parte de uma série de ações pedagógicas voltadas para a efetivação da Lei federal de nº 11.645/2008 (Lei federal de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica), no currículo de Sociologia escolar. Nosso referencial teórico é apoiado pelos debates encontrados nos campos da Educação para as Relações Étnico-raciais, do Ensino de Sociologia e da Decolonialidade. Como método e técnicas de pesquisa, utilizamos a revisão de literatura e o levantamento bibliográfico.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Agência Negra. Práticas Pedagógicas. Lei Federal 11.645/2008. Relato de Experiência.

BLACK INTELLECTUALS INS SOCIOLOGY TEACHING: black agencies in the classroom

Abstract

This work aims to present the school activity “Black and indigenous female political participation” that has been taking place since 2017 with high school classes, in school institutions in the state public education network, in the state of Rio de Janeiro. The activity is part of a series of pedagogical actions aimed at implementing Federal Law no. 11.645/2008 (Federal Law on African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education), in the school Sociology curriculum. Our theoretical framework is supported by debates found in the fields of Education and Ethnic-racial Relations, Sociology Teaching and

¹ Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio (2022). Docente de Sociologia na Educação Básica /SEEDUC-RJ (2013-atual). Professora Substituta de Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais na Faculdade de Educação da UFRJ (2023-atual). Pesquisadora colaboradora no Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes/ LABES-UFRJ(2023-atual).

of Decoloniality. As research methods and techniques we used: literature review and bibliographical survey.

Keywords: Teaching Sociology. Black Agency. Pedagogical practices. Federal Law 11.645/2008. Experience Report.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo contribuir nos debates acerca da inserção das temáticas de gênero e raça no ensino de sociologia. Como argumenta Cristiano Bodart (2024), em recente levantamento sobre a produção de trabalhos acadêmicos dedicados ao assunto, existe um aumento considerável de artigos publicados no campo da Educação, e, principalmente, em periódicos de relevância e de alto impacto acadêmico. Para o autor, é inegável que consideremos que nos últimos anos os conceitos de raça e gênero tornaram-se temas que ganharam destaque, fôlego relevância para a área:

[...] a expansão recente das pesquisas sobre raça e gênero no contexto do Ensino de Sociologia é um indicativo da ampliação do reconhecimento de sua importância. No que diz respeito aos temas raça e gênero, a crescente presença deles nas pesquisas está correlacionada com a expansão das políticas públicas educacionais inclusivas que vêm formando novos pesquisadores/as oriundos de grupos historicamente excluídos, com destaque para a população negra (Bodart, 2024, p. 116).

Apesar da legislação federal de História e Cultura Africana e Afro-brasileira da Educação Básica (Lei 10.639/2003) está em vigor a vinte um ano e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Implementação de Educação para as Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira/DCNERER (Brasil, 2004) ter vinte anos de existência, no que se refere ao sub-campo de Ensino de Sociologia, de acordo com Bodart (2024), somente no ano de 2021 que houve uma produção de artigos (nove publicações) considerável sobre a temática. Neste sentido, é necessário dizermos que apesar de lecionar desde agosto de 2013 na rede pública estadual do Rio de Janeiro, como professora regente da disciplina Sociologia e aplicar a legislação federal 10.639/2003 no currículo mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), somente após a finalização do curso de doutorado, na área de Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 2022, é que podemos nos dedicar a relatar com mais atenção e tempo às nossas práticas pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula². Dessa maneira,

² Quero dizer em relação a produção acadêmica. O fim do curso de doutorado e a entrada como docente substituta da disciplina Didática e Prática de Ensino das Ciências Sociais na Faculdade de Educação da UFRJ tem me permitido escrever capítulos e artigos sobre a temática de ensino de sociologia, bem como participar do projeto de extensão Olimpíadas de Sociologia e do grupo de estudo do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES-UFRJ).

publicamos ao longo dos anos do curso doutorado apenas dois artigos (Santos, 2021; 2023) relacionados ao campo de ensino de sociologia e a aplicação das legislações federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

Além disso, é preciso mencionar que sabemos dos inúmeros desafios que estão postos para a permanência e para a consolidação da disciplina sociologia na Educação Básica no contexto atual³, e, sobretudo, ao longo de sua trajetória na história da Educação no Brasil (Oliveira, 2014). Mas, acreditamos que ao relatar nossas atividades pedagógicas estamos contribuindo para o fortalecimento da reflexão sobre a temática étnico-racial neste sub-campo (Bordat, 2024), bem como pensamos que trazer à baila as narrativas de uma docente negra, mãe de uma menina negra de doze anos, pertencente a classe trabalhadora, moradora da Zona Norte do Rio de Janeiro, candomblecista, da primeira turma de cotas raciais para negros e negras da UERJ, militante do movimento negro e pesquisadora do campo de relações étnico-raciais colabora para que a construção de outros imaginários sociais sobre a população negra e indígena, especialmente, para as mulheres destes dois grupos.

O presente artigo está alinhado aos trabalhos que se debruçaram em descrever as práticas docentes para efetivação da legislação federal no ensino de sociologia. Para isso, abordamos o processo de fundamentação teórica e metodológica da atividade escolar “Participação Política Feminina Negra e Indígena”. Realizamos um debate sobre como o pensamento intelectual e o ativismo político de mulheres negras vêm sendo abordados em nossas aulas, ou seja, em nossa prática educativa. O referencial teórico do trabalho está ancorado nos estudos do campo da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), Feminismos Negros e Ensino de Sociologia.

Como método e técnicas de pesquisa para a escrita deste artigo, recorremos ao levantamento bibliográfico, revisão de literatura e a análise dos trabalhos escritos pelos(as) discentes com quem trabalhamos. Os dados apresentados neste texto são resultados de anotações realizadas no diário escolar e em nosso diário pessoal. Cabe dizer que: as anotações realizadas tiveram como objetivo perceber como a atividade ministrada poderia ser aperfeiçoada, quais debates provocava no corpo estudantil e quais questões se tornaram mais sensíveis no decorrer dos debates promovidos com as três turmas do segundo ano do ensino médio em que realizamos a atividade.

O trabalho de participação política feminina negra e indígena ocorre em duas frentes com as turmas: a primeira é a da pesquisa dos dados e a segunda são as rodas de conversas, que fazemos no dia da entrega da atividade. Por questões relativas ao espaço para este texto,

³De estabelecimento da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

apresentaremos, apenas, fragmentos de respostas dadas pelo corpo estudantil no trabalho escrito, e não as anotações pessoais da docente sobre as falas dos estudantes em dias de debates.

Para compreensão, explicamos que o trabalho foi realizado com cerca de 110 estudantes do segundo ano do ensino médio regular (Educação Básica) e do turno da tarde. A atividade foi aplicada em três turmas, cada turma tinha um total de 35 a 40 alunos(as) e eram compostas por jovens com idade em média de 16 a 18 anos, pertencentes as classe populares, moradores de bairros da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (Irajá, Madureira, Realengo e Pavuna). Em relação a autodeclaração racial, muitos discentes não afirmavam pertença ao grupo étnico-racial negro⁴, contudo, notava que muitos eram vistos como pessoas negras na sociedade. Em relação à pertença étnico-racial branca, um pequeno grupo de estudantes se percebiam e se declaravam como pessoas brancas (cerca de quinze por cento). Mas, apesar de não possuir os dados estáticos do perfil racial dos estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). e, sobretudo, da escola em que lecionava, posso dizer que cerca de oitenta por cento do corpo estudantil destas turmas era formado por pessoas negras. Em relação ao gênero a composição entre homens e mulheres cis se igualava⁵. Sobre questões associadas à sexualidade, muitos discentes se afirmavam gays, lésbicas, bissexuais dentre outras terminologias que representam a diversidade sexual.

Ainda é preciso mencionar que para resguardar a identidade dos(das) estudantes, os nomes usados neste texto são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente.

O trabalho está organizado do seguinte modo: na primeira parte, apresentamos o contexto de discussão ao qual o trabalho se propõe. Na segunda parte, tratamos da problemática das subjugações em relação às mulheres negras, no ambiente acadêmico e na sociedade brasileira. Na terceira parte, analisamos a tradição curricular hegemônica branca do campo das Ciências Sociais. Na quarta parte, descrevemos as atividades realizadas no contexto escolar. Por fim, as considerações finais.

1. CORPOS NEGROS E INDÍGENAS E IMAGINÁRIOS SOCIAIS

Os pensamentos e as narrativas que estão em circulação na sociedade brasileira, sobre as populações negras e indígenas, são ideias que contribuem para a perpetuação do racismo e das práticas de discriminação racial. Para Anibal Quijano (2005), estão atreladas ao

⁴ Pensamos que este fenômeno está alinhado aos paradigmas da mestiçagem e aos efeitos do mito da democracia racial em nosso imaginário social.

⁵ No ano de 2022, não havia estudantes que se autodeclaram trans ou utilizaram nomes sociais nas turmas que lecionamos.

paradigma da colonialidade. De fato, são heranças de um período histórico muito recente, que foi a escravização das populações africanas, através do tráfico humano, e a exploração dos territórios indígenas, nas Américas, fenômeno que ocorreu, sistematicamente, durante o período colonial. Como legado dessa época tenebrosa da história, temos, na atualidade, de maneira recorrente, o genocídio das populações nativas brasileiras e da população negra.

Em nosso território, vivemos uma política de morte iminente que incide sobre nossos corpos afro-indígenas. Política essa provocada pelo evento do racismo e da colonialidade. De acordo com Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2020), no mundo contemporâneo:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem (p. 11).

Nós, pessoas negras, vivemos sob a égide da colonialidade e do racismo. Estamos subjugados a um sistema de poder e dominação, que nos controla e, recorrentemente, perpetra sobre nossos corpos diversas formas de violência: física, simbólica, psicológica, sexual, moral e patrimonial.

Antônio Bispo dos Santos (2016, p.16), liderança quilombola, explica que as formas de violência, perpetradas pelo Estado e pelas grandes corporações capitalistas, contra as populações negras, quilombolas e as comunidades tradicionais, não estão muito distante das violências cometidas pelos colonizadores no passado.

Além do contexto de ações violentas, executadas pelo Estado brasileiro e pelos grupos dominantes, é preciso salientar que, no imaginário social, ainda existem concepções que distorcem o protagonismo e a participação das populações negras e africanas na construção social, cultural, política e econômica da sociedade brasileira. Entretanto, essa problemática não se encerra apenas em nosso país. Na realidade, a questão racial e as tribulações decorrentes dela são problemas de ordem transnacional, como bem observou o sociólogo estadunidense W. E. B. Du Bois (1868-1953), no século XX.

Abordando os estigmas, estereótipos, discriminações e outras formas de desigualdades e preconceitos, que atravessam as trajetórias de vida e o cotidiano das mulheres negras, na diáspora africana e fora dela, podemos nos apoiar nos estudos produzidos por feministas negras estadunidenses, como a socióloga Patricia Collins (2019).

No texto “*Mammies*, matriarcas e outras imagens de controle”, Collins (2019) argumenta que, repetidamente, na sociedade americana são disseminadas e propagadas

imagens de controle, em relação às mulheres negras. Essas imagens de controle interferem no aperfeiçoamento de políticas públicas e sociais do Estado, para a população negra, principalmente para as mulheres, que na maioria das vezes chefiam seus lares sozinhas.

As imagens de controle fortalecem a construção de falácias, falsos mitos e perspectivas não reais, sobre os desejos e as ações das mulheres negras. Tais imagens não reconhecem que existem limites e obstáculos sociais que mantêm as mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. São imagens que colaboram com a objetificação e coisificação das mulheres negras na sociedade.

As mulheres negras saíram da escravidão firmemente sacramentadas na consciência estadunidense branca como a “*mammy*” e a “negra má”, afirma Cheryl Gilkes. A ideologia dominante estimulou a criação de várias imagens de controle inter-relacionadas e socialmente construídas da condição de mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras. Além disso, como negras e brancas eram importantes para que a escravidão continuasse, as imagens de controle da condição de mulher negra também funcionam para mascarar relações sociais que afetam todas as mulheres (Collins, 2019, p. 140).

O texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, trabalho da intelectual e militante negra Lélia Gonzalez ([1984], 2020), também trata das tipologias estigmatizantes, estereotipadas e preconceituosas acerca das mulheres negras no imaginário social. Gonzalez afirma que, na sociedade brasileira, existem três noções sociais bastante frequentes, em relação às mulheres negras. São elas: mãe preta, mulata e doméstica.

De acordo com Gonzalez ([1984], 2020), as noções a respeito dos lugares que mulheres negras ocupam na sociedade brasileira funcionam, de certa maneira, como empecilhos, no que se refere à mobilidade social da população negra. Em outras palavras, essas noções fortalecem discursos e práticas discriminatórias, que justificam a falta de políticas afirmativas e de reconhecimento das desigualdades sociais e raciais. Desta forma, impedem as mulheres negras de ocuparem outras posições na estrutura social. Por esse motivo, ao abordar as três noções sobre as mulheres negras, Gonzalez ([1984], 2020) escreve, em tom irônico, respostas à intelectualidade branca da época.

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, [1984], 2020, p.224).

Nesse sentido, para as mulheres negras, na sociedade brasileira, os lugares e os espaços que lhe são reservados são sempre o de subserviência, de pouco status social, de

menor ganhos salariais e de poder político. Sobretudo, na mentalidade colonial e racista da sociedade brasileira, as mulheres negras devem sempre estar dispostas a satisfazerem os desejos, vontades e devaneios da elite branca. Principalmente os desejos e mimos dos homens brancos.

2 CIÊNCIAS SOCIAIS E A FORMAÇÃO BRANCA

Tradicionalmente, nas Ciências Sociais, as desigualdades sociais e raciais têm um longo histórico de debates e estudos no campo. Inegavelmente, existe uma tradição, em disciplinas como Sociologia e Antropologia, de estudar as relações raciais. O pesquisador Pedro Chadarevian (2011, p. 283) menciona que, no Brasil, “*os cientistas sociais são unânimes em constatar a existência de desigualdades raciais*”. Contudo, o sociólogo Sales Augusto dos Santos (2019) e o antropólogo Messias Basques (2019) observam que, apesar do reconhecimento das desigualdades, das discriminações, dos racismos e dos preconceitos raciais, em nosso contexto social, ainda existe um descompasso no campo da Sociologia e da Antropologia,⁰ no que diz respeito a inclusão das análises e investigações de pesquisadores(as) negros(as). Esta situação desproporcional é ilustrativa, em relação ao tamanho da tragédia racial que vivemos em nosso país.

Apesar de um reconhecimento de caráter majoritário, no que diz respeito às áreas relativas às desigualdades e às práticas de discriminação racial, na sociedade brasileira, as disciplinas que formam o campo conhecido como Ciências Sociais ainda tardam na legitimação do saber, fazer, conhecer, dos estudos e das pesquisas realizadas por intelectuais negros(as), sobre a questão racial no país e no mundo.

Intelectuais como Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Virgínia Bicudo (1910-2003), Clóvis Moura (1925-2003), Manuel Querino (1851-1923), Edison Carneiro (1912-1972), entre outros, ainda são referenciados por ativistas, intelectuais negros e antirracistas, que estão comprometidos com a questão racial.

De fato, as obras desses intelectuais, evocados politicamente, não constam na mesma medida em que são verificadas as produções de intelectuais brancos (Basques, 2019; Santos, 2019), nas ementas e currículos obrigatórios dos nossos cursos de graduação em Ciências Sociais.

Outra questão “ausente”, isto é, não tratada com o devido reconhecimento no campo, está em torno da participação ativa dos antropólogos(as) negros(as) que produziram pesquisas durante a constituição da disciplina Antropologia ao longo do século XX (Basques, 2019).

Como podemos perceber, a formação nas Ciências Sociais prioriza os estudos e o protagonismo intelectual de homens, brancos, cristãos, heterossexuais e pertencentes às classes médias ou altas da sociedade. Vale lembrar que Virgínia Bicudo realizou um proeminente estudo sobre a Frente Negra Brasileira (FBN). A pesquisa de Bicudo revelou a importância da variável cor na produção das desigualdades sociais, em um contexto acadêmico em que prevalecia a máxima de que a desigualdade entre as classes se sobrepunha a qualquer outra forma de desigualdade social (Basques, 2019).

Em pesquisa sobre os programas de disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Sociais, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Sales Augusto dos Santos (2019) aponta as seguintes questões:

Por meio das análises dos programas analíticos das disciplinas indicadas no PPC, observa-se que a afirmação que consta nesse documento, quanto ao ensino da “Educação das Relações Étnico-Raciais”, não corresponde à realidade do curso de Ciências Sociais da IFES analisada. Aliás, até o ano de 2018, não há nenhum/a professor/a efetivo/a entre os/as docentes do Departamento de Ciências Sociais da universidade, assim como nenhum/a professor/a visitante ou substituto/a, que tenha sido contratado/a para o ensino supracitado, bem como não há docentes efetivos que pesquisam e/ou construíram uma trajetória acadêmica estudando a temática das relações raciais, ao contrário do que foi declarado no PPC, conforme foi verificado no Curriculum Lattes dos/as docentes desse Departamento (Santos, 2019, p. 259).

O antropólogo Messias Basques (2019) também chama atenção para as questões curriculares. De acordo com o autor, existe uma falta de literatura escrita por autores(as) negros(as), nos currículos obrigatórios dos cursos de Ciências Sociais. Basques relata sua experiência docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

Insatisfeitos com a falta de políticas de diversidade e de empenho institucional para a criação de currículos antirracistas, os estudantes negros e negras do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito [...] reuniram-se, no mês de outubro de 2017, e encaminharam uma carta ao Departamento de Ciências Sociais, exigindo que os docentes passassem a incluir, em todas as ementas, ao menos dois autores negros/as. Após 15 anos na área, tendo sido estudante e docente em diferentes instituições de ensino superior, foi apenas em virtude da demanda daqueles estudantes negros e negras que me dei conta da gravidade do processo de (de)formação acadêmica e intelectual a que estamos submetidos e ao qual submetemos os nossos estudantes (Basques, 2019, p.104).

Em concordância com os argumentos de Basques (2019) e Santos (2019), percebemos como o currículo e a formação no campo das Ciências Sociais estão apoiados numa hegemonia branca, masculina, europeia, classista e que impede outras vozes de dialogar e contribuir com suas reflexões.

Importante ressaltar que não se trata apenas do currículo, no que se refere à esfera acadêmica. Essa problemática atravessa os muros da universidade e interfere nos conteúdos,

práticas e abordagens que são e serão realizadas na Educação Básica, como sinalizam Isabela Brito e José Ligeiro (2021) em artigo sobre a formação docente em Ciências Sociais e a efetivação da legislação federal 10.639/2003:

A falta de formação e informação dos professores a respeito da lei e de literatura sobre a temática étnico-racial dificulta a implementação de uma educação antirracista. Nenhum dos entrevistados, todos formados em universidades federais, tiveram formação sobre essa lei e suas implicações na graduação. Isso é um reflexo de como nossas universidades ainda são elitizadas e reproduzem o racismo institucional e estrutural (Brito, Ligeiro, 2021, p.21).

Conforme aborda os autores, a falta de debate, de leituras, de reflexões para uma educação para as relações Étnico-raciais e outras recomendações da legislação federal 11.645/2008, que se mantém ausentes na formação dos(as) docentes da disciplina sociologia do ensino médio, deixa brechas para uma prática pedagógica que reitera os valores hegemônicos. Ademais, coloca direta e indiretamente, para os(as) estudantes em formação, que somente um tipo de humano – branco, macho, heterossexual, cristão – está autorizado a falar. Outros humanos, não.

Como chama atenção a intelectual Grada Kilomba (2019) no texto “Quem pode falar?”, quem aparece nas aulas como autor(a), produtor(a) de ciência e quem aparece como objeto?

3 “O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA!”: ativismo político de mulheres negras nas aulas de sociologia

Em nossas aulas de sociologia, na educação básica, temos a compreensão de que as vozes das mulheres negras e indígenas estão ausentes do currículo escolar. Dessa forma, concordamos com Lélia Gonzalez ([1984], 2020) que ao apresentar seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, na ANPOCS, nos diz que uma mulher negra, com ancestralidade indígena e que, na história do país, tem sido jogada com suas histórias, sabedorias e contribuições na lata do lixo da sociedade, naquela ocasião falaria por si, e não através da voz da intelectualidade branca da época.

Tomando a perspectiva de Gonzalez ([1984], 2020), temos colocado as trajetórias e produções de mulheres negras para serem estudadas, reconhecidas e refletidas pelos(as) estudantes do ensino médio. Trazemos o “lixo” para ensinar, o “lixo” para falar.

Entendemos, também, que a atuação política das mulheres negras e indígenas merecem maior atenção nas reflexões acadêmicas. De acordo com Patricia Collins (2019), os modos de atuação política das mulheres negras não podem ser interpretados a partir dos

modelos tradicionais de ativismo político. Para a intelectual, o ativismo político das mulheres negras não se faz presente nos espaços tradicionais de militância:

As definições mais comuns de resistência e ativismo político não compreendem o sentido desses conceitos no dia a dia das mulheres negras. A pesquisa em ciência sociais costuma se concentrar nas atividades políticas públicas, oficiais, ou visíveis, ainda que esferas não oficiais, privadas e supostamente invisíveis da vida e da organização social sejam igualmente importantes. Por exemplo, algumas abordagens classistas veem os sindicatos e partidos políticos – duas formas de ativismo político tradicionalmente dominadas por homens brancos – como mecanismos fundamentais para o ativismo da classe trabalhadora. As afro-americanas foram historicamente excluídas dessas arenas, e isso privou essas abordagens de uma análise teórica dos protestos de classe das mulheres negras (Collins, 2019, p. 330).

Para Collins, as mulheres negras exercem modos distintos de militância política. Muitas vezes considerados silenciosos e fora dos espaços tradicionais de fazer política. Collins salienta que a luta pela sobrevivência é uma das principais formas de ativismo político das mulheres negras, e ela não vai ser encontrada nos partidos políticos e nos sindicatos⁶.

Lélia Gonzalez ([1979], 2020) também reforça essa perspectiva, ao mencionar que as mulheres negras foram o sustento econômico e moral da comunidade negra ao longo da história do Brasil:

No período que imediatamente sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família (Gonzalez, [1979], 2020, p.40).

É preciso compreender que sem o trabalho e as formas de organização criadas pelas mulheres negras, parte do patrimônio cultural afro-brasileiro, que conhecemos e usufruirmos, seria inexistente. Um bom exemplo são os terreiros de candomblé de tradição Ketu, localizados no estado da Bahia. Casas de Santo lideradas por nomes que marcaram a história do Brasil, como: Mãe Aninha de Afonjá (1869-1938), Mãe Menininha do Gantois (1894-1986), Mãe Olga do Alaketu (1925-2005), Mãe Stella de Oxóssi (1925-2018) dentre outras.

Ao olharmos para a história do Brasil e nos perguntarmos sobre quais papéis sociais e quais agências políticas as mulheres negras exerceram na sociedade, perceberemos que não podemos e não devemos delimitá-las a partir de um escopo, dado pelos padrões epistêmicos da colonialidade e do racismo.

Na verdade, é uma medida urgente nos afastarmos das imagens de controle e das três noções de mulheres negras que circulam na realidade social, cultural e política brasileira (Collins, 2019; Gonzalez, [1984], 2020). Em outras palavras, é necessário reivindicar, passar

⁶Podemos compreender que, na história do Brasil, o ativismo político das mulheres negras pode ser visto e estudado em espaços como: Associações de Moradores, religiões de matrizes africanas, Irmandades Negras Católicas, Escolas de Samba e em tantos outros espaços de aquilombamento e ressignificação do legado cultural africano, assim como em grupos de mães que tiveram seus filhos e filhas exterminados pela política de extermínio da população negra.

a conhecer e disseminar discursos que evidenciam que as mulheres negras têm um histórico de lutas políticas, de processos de resistência e sobrevivência ao sistema colonial e pós-colonial.

Precisamos, com urgência, romper com as narrativas que situam as mulheres negras como inábeis, incapazes, criminosas, feias, exóticas, amaldiçoadas, brutas, irracionais, não-civilizadas, subservientes, hiperssexualizadas, malucas, dentre outras palavras que denotam sentidos pejorativos. E nesse sentido, encarar o nosso racismo, para assim superá-lo.

Creemos que a Educação é um dos caminhos para a construção de outro imaginário social. Ela é primordial para a compreensão dos direitos e dos deveres sociais, ou seja, para o pleno exercício da cidadania, bem como para a relativização das diferenças culturais e sociais.

Os movimentos negros brasileiros têm um histórico abrangente de reivindicações pelo direito a educação e pela inserção da história e da cultura afrodescendente no sistema de ensino, conforme sinaliza a intelectual Nilma Gomes (2017), em seu livro “Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”.

De acordo com Gomes (2017), as atuações políticas dos movimentos negros brasileiros foram fundamentais para a consolidação da nossa democracia, reconhecimento dos problemas raciais e, sobretudo, para a construção de políticas afirmativas na educação (Cotas raciais e a Lei 10.639/2003). Gomes defende que o movimento negro brasileiro tem reeducado a sociedade brasileira para práticas que combatam as discriminações raciais e o racismo estrutural.

Desse modo, compreendemos que apresentar as histórias, trajetórias educacionais e políticas de pessoas negras e indígenas é um dos caminhos possíveis para a aplicação da Lei 11.645/2008 no currículo de sociologia. Uma das atividades criadas para abordar a proeminência das mulheres negras na sociedade brasileira é a atividade **“Participação política feminina negra e indígena”** que será descrita na próxima seção.

4 ATIVIDADE: Participação política feminina negra e indígena

A atividade relativa à participação política de mulheres negras e indígenas ocorre desde o ano de 2017. Já foi realizada em mais de três escolas, nas quais lecionamos, no município de São Gonçalo (RJ), no bairro do Alcântara. As escolas em que ministramos a atividade foram: Colégio Estadual Pandiá Calógeras, CIEP 309 Zuzu Angel e Colégio Dr. Adino Xavier. Em todos os casos o projeto foi realizado nas turmas de segundo ano do ensino médio regular e nos turnos da manhã e da tarde.

A atividade costuma ser proposta no primeiro bimestre escolar. Geralmente, neste momento, os alunos dessa série estudam temas relativos aos movimentos sociais, organizações políticas, direitos sociais, direitos civis, direitos políticos, direitos humanos e cidadania.

Nesse contexto, chama a atenção o fato de que as obras didáticas referentes ao período de 2016 a 2018, distribuídas pelo Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, tratem de maneira muito breve da temática do feminismo negro, dos movimentos de mulheres negras e das análises sociológicas, antropológicas e políticas das autoras negras. As obras que acessamos foram: *Sociologia em Movimento*, de Silva, et.al (Moderna, 2ª ed., 2016) e *Sociologia para Jovens e Adultos do Século*, de Oliveira e Costa (Imperial Novo Milênio - 4ª ed., 2016). Essas obras foram utilizadas até 2022, devido ao período pandêmico.

Nesses materiais didáticos, a questão racial aparece como um fenômeno social, que necessita de políticas de ações afirmativas para serem combatidos. O problema racial é apresentado como um capítulo dentro do debate de formação da sociedade brasileira.

Ao longo das obras, não vemos a inserção de uma intelectualidade negra para debater outras temáticas. Intelectuais como Lélia Gonzalez e Angela Davis (Lages; Gomes; Tavares, 2022) são mencionadas apenas para tratar a respeito do feminismo negro e das condições de vida das mulheres negras, todavia, suas análises ficam restritas aos capítulos que se propõem a debater as questões de gênero, feminismo e interseccionalidade. Em outros capítulos não são evocadas com suas teorias. Este é mais um dos aspectos que explicam o pouco espaço dado ao pensamento intelectual de pessoas negras em obras didáticas.

Consideramos que as pouquíssimas descrições sobre as mobilizações políticas das populações negras e indígenas, contidas nesses materiais, sejam insatisfatórias para obter direitos que assegurem o tratamento equitativo e que encaminhem um processo de consolidação de uma sociedade cada vez mais democrática.

Notamos a ausência das nossas teóricas negras e indígenas nestes materiais didáticos, para explicar a organização da sociedade capitalista, a racionalidade do mundo ocidental, as relações de poder, as relações de trabalho e tantas outras temáticas.

Durante o levantamento bibliográfico, encontramos poucos trabalhos no campo de ensino de sociologia que analisaram, a partir de um ponto de vista interseccional, as questões de raça e gênero nas obras didáticas. Por questões relativas ao espaço que temos para esse texto, não descreveremos cada estudo, apenas citaremos autores e ano de publicação: Marcia Pereira (2019); Anabelle Lages, Fabiana Gomes e Caio Tavares (2022).

Cabe salientar que o nosso objetivo, neste artigo, não é realizar uma análise rigorosa das obras didáticas que usamos em nossa prática docente. Na realidade, temos como foco mostrar para o(a) leitor(a) como o uso desses materiais reduz a potencialidade da inserção da temática do ativismo político e da produção intelectual das mulheres negras e indígenas nos debates das salas de aula da educação básica.

Devido à escassez das reflexões sobre a ação política das mulheres negras e indígenas nas narrativas oficiais (obras didáticas e currículo mínimo de Sociologia), elaboramos a atividade outrora mencionada. Solicitamos aos estudantes do segundo ano⁷ que recolhessem dados sobre mulheres negras e indígenas. Pedimos que pesquisem: 1) Nomes, ano de fundação e principais pautas das Organizações Não Governamentais (ONGs) de Mulheres Negras e Indígenas; 2) Sites voltados para a valorização e divulgação das pautas políticas das mulheres negras e indígenas; 3) Quantidade de candidatas autodeclaradas negras e indígenas eleitas para os cargos de deputadas estaduais, deputadas federais, senadoras, prefeitas e governadoras nos estados brasileiros; 4) Documentários, curta e longa-metragens que abordem as questões das mulheres negras e indígenas.

Dividimos a turma em grupos, de no mínimo três alunos(as) e no máximo cinco alunos(as). Ao final da pesquisa, solicitamos que os dados pesquisados sejam entregues em um trabalho escrito, que pode ser apresentado em folha A4, ofício ou folha de papel pautado. Em alguns momentos, pedimos que façam cartazes das ONGS e dos movimentos de mulheres negras.

Como resultado, os(as) estudantes ressaltam a importância de acessarem as informações, até então desconhecidas ou pouco mencionadas no ambiente escolar, em suas famílias e nos veículos de informação. As percepções dos(das) discentes são expostas na parte do trabalho escrito, no qual orientamos que respondam individualmente a pergunta: “O que mais lhe chamou atenção fazendo a pesquisa?”. Este tipo de pergunta nos ajuda a aperfeiçoar a atividade e a saber quais outras informações podem ser adicionadas ou subtraídas na formulação do trabalho.

Desde 2017, as respostas à pergunta mencionada acima seguem demonstrando que a temática do ativismo e da intelectualidade negra e indígena é um tema quase inexistente nas discussões realizadas na instituição escolar.

⁷ Cabe mencionar que o trabalho foi realizado com três turmas do segundo ano do ensino médio. As referidas turmas seguem a numeração 2007, 2008 e 2009. Além disso, cabe dizer que em média cada turma tinha no total de 30 a 35 alunos(as). Para este trabalho, por questões de espaço, somente colocamos o fragmento de relato escrito de dois estudantes, uma da turma 2007 e outro da turma 2009.

Observaremos mais a frente alguns fragmentos das respostas relativas às atividades que foram realizadas no ano de 2022, em um Colégio Estadual localizado no bairro de Irajá (Zona Norte do Rio de Janeiro). A escola tem cerca de 1.200 alunos(as) no turno da manhã, 800 alunos(as) no turno da tarde e 200 alunos(as) no turno da noite. Em 2022, trabalhávamos na escola nos turnos matutino e noturno, com as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio regular.

Cabe destacar que o bairro de Irajá tem uma expressiva população negra e além disso, é vizinho do bairro de Madureira, onde há diversas manifestações culturais afro-diaspóricas, tais como: Escolas de Samba, Samba de Roda, Jongo e Baile Charme. Ressaltamos, ainda, que os estudantes para quem lecionamos ficaram dois anos em casa, estudando pelo ensino online, devido à pandemia de Covid-19.

A maior parte dos(das) alunos(as) teve contato presencial com uma docente da disciplina Sociologia, no ano de 2022. Anteriormente, o estudo da disciplina ocorria através das apostilas confeccionadas pela SEEDUC-RJ e por vídeos disponíveis na plataforma Google Classroom.

Em relação ao trabalho docente, havia apenas as instruções, por meio do site, sobre quais exercícios e textos deveriam ser lidos e feitos. Dessa maneira, os debates acerca das questões de gênero e raça, que costumamos fazer em nossas aulas, ficaram, de certo modo, muito aquém do nosso desejo, durante o período de isolamento social. Nossas atividades só foram retomadas com maior interação no ano de 2022.

Assim, trazemos fragmentos das respostas dos(das) estudantes acerca da atividade proposta. Perguntado sobre o que mais lhe chamou atenção, ao fazer o trabalho, o estudante Wagner respondeu que:

Ao pesquisar sobre as ONGS, o que mais me chamou atenção foi a força de vontade e o intuito de ajudar as outras mulheres para se inserirem na sociedade. O trabalho social de Mãe Beata de Iemanjá com pessoas soropositivas, além da sua representatividade religiosa me chamaram atenção (Estudante Wagner, 2º ano, turma 2009, março de 2022).

É interessante o destaque do estudante para a questão do trabalho social da Ialorixá Beata de Iemanjá⁸ com pessoas portadoras de HIV. Sabemos que, apesar de todos os avanços científicos para o tratamento da condição de saúde dos(das) portadores(as) do vírus, o tema ainda é motivo para práticas de discriminação e, em nossa percepção, é uma temática bastante ausente das discussões tratadas pela instituição escolar.

⁸ Beatriz Moreira da Costa era uma mulher negra, mãe de santo, baiana, poetisa, escritora e ativista dos direitos humanos. Maiores informações podem ser acessadas em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/591-mae-beata-de-yemonja>.

Ademais, a partir da pesquisa, o estudante teve a oportunidade de saber que dentro dos Terreiros de Candomblé há diversas formas de trabalhos sociais, e que as mulheres negras de religião de matriz africana participam de várias formas de luta por melhores condições de vida para a população.

A Marcha das Mulheres Negras, em Brasília, no ano de 2015, foi uma das formas de manifestação política que mais apareceu nas respostas dos grupos nas três turmas. A discente Pâmela também a mencionou como uma ação política importante.

O que lhe mais lhe chamou atenção fazendo o trabalho?

Estudante: O que me chamou atenção foi a Marcha das Mulheres Negras em Brasília, a coragem de todas as mulheres que estavam no local, mesmo com os grupos de pró-intervenção ameaçando-as, elas não deixaram com que isso as impedisse de se reunirem com a presidenta Dilma. Isso só demonstra a coragem e o poder que as mulheres vêm conquistando. A luta das mulheres, por poder, continua se mostrando cada vez mais forte (Estudante Pâmela, 2º ano, 2007, março de 2022).

Se por um lado o protagonismo, político e intelectual, das mulheres negras está ausente no espaço escolar, nos diversos eventos festivos e de reflexão, por outro lado, com a realização da atividade, (os)as estudantes tiveram a chance de saber mais sobre as formas de mobilização feminina negra que ocorrem no país. Muitas são as narrativas, percepções e indagações que a atividade sugerida provoca nas turmas. Conhecer a trajetória de mulheres negras, no universo acadêmico e suas lutas políticas por melhores condições de vida, sobretudo pelo direito à vida, é uma das recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira/DCNERER (BRASIL, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a pauta da Educação Antirracista tem ganhado espaço na mídia, em grupos empresariais e em instituições de ensino, entretanto, precisamos caminhar para que haja mudanças significativas em relação às imagens e narrativas acerca das mulheres negras e indígenas. Um dos caminhos para este intento é a aplicação das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 nos setores de ensino.

Neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar a atividade “Participação política negra e indígena nas aulas de sociologia”. Dessa maneira, tratamos das questões da colonialidade e do racismo institucional que estão presentes nos currículos universitários e na formação dos docentes de Sociologia/Ciências Sociais.

Abordamos o pensamento de intelectuais negras que tiveram suas obras reconhecidas e produziram críticas relevantes para o campo das Ciências Sociais e para os estudos das Relações Étnico-raciais.

Outro dado pertinente a ser tratado é que ao invés de colocarmos as mulheres negras como grupo vulnerável, subordinado e sem agência, seguindo em um movimento contrário, procuramos revelar suas atuações para a construção de uma sociedade democrática.

Compreendemos que a disciplina Sociologia escolar surge em um contexto político e social marcado por uma perspectiva conservadora, de caráter elitista e fundamentada no positivismo do século XX. Contudo, com o processo gradativo de reintrodução da disciplina nos currículos escolares, no final da década de 1980, os objetivos tomaram novos caminhos e as justificativas para seu retorno foram modificadas.

Conforme trouxemos, o ensino de Sociologia passa a ser associado a uma educação cidadã, para todos e todas. Entretanto, no que se refere aos temas relativos às Legislações federais, é necessário que haja maiores debates e investigações sobre como trazer as temáticas recomendadas para dentro dos currículos universitários, escolares e para os materiais didáticos, de maneira fundamentada e articulada às concepções e teorias dos grupos negros e indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BODART, Cristiano N. Raça, gênero e Ensino de Sociologia: uma análise da produção científica. *Revista Café com Sociologia*, v.13, jan./dez. 2024, p. 109-130.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

CHADAREVIAN, Pedro. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 31, n. 2 (122), abr./jun. 2011, p.283-304.

COLLINS, Patricia H. *Pensamento feminista negro*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

GOMES, Nilma L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos políticos e linguísticos da exploração da mulher [1979]. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira [1984]. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAGES, Annabelle et al. “O “lugar” do feminismo negro, decolonial, nos livros didáticos de Sociologia (PNLD 2018)”. *Revista Café com Sociologia*, v. 11, p.1-23, 2022.

LIGEIRO, Isabela R.; BRITO, José E. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 27, p. 11-26, mai./ago. 2021 11.

OLIVEIRA, Amurabi. visitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. *Acta Scientiarum Education*, v. 35, n. 2, p. 179- 189, jul./dez., 2014.

PEREIRA, Márcia M. T.. Gênero e currículo: olhares do feminismo negro e decolonial sobre um livro didático de Sociologia. *Em Tese*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 143-167, 2019.

SANTOS, Antônio B. Modos quilombolas. *Piseagrama*, Belo Horizonte, v. 9, p. 58-65, 2016.
SANTOS, Luane B. Relações étnico-raciais no ensino de sociologia do ensino médio. *Revista Intratextos*, v. 13, n. 1, 2023, p. 15-33.

SANTOS, Luane B. Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado?. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 20, n. 226, 2021, 163-174.

SANTOS, Sales A. Uma contribuição crítica ao “Ensino da Educação das Relações Étnico-raciais nas Ciências Sociais”. *Revista Tomo*, n. 35, p. 251-292, 2019.

SILVA, Afrânio, et al. *Sociologia em movimento*. 2a ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber – Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005. p. 227-228.

Recebido em: 10 de janeiro de 2024 .

Aceito em: 19 de março de 2024 .

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SANTOS, Luane Bento dos. Intelectuais negras no Ensino de Sociologia: agências negras na sala de aula. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 2, p.47-63, 2023.



ARTIGO

NEOLIBERALISMO E ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo

Silas Souza Savedra¹

Resumo

Este artigo objetiva analisar o lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), considerando a relação deste documento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio. Para alcançar tal intento, a análise documental foi o instrumento para investigação e exame nos documentos: BNCC, DCRC e no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará. Estes documentos foram analisados à luz da pedagogia histórico crítica e da teoria crítica do currículo. No que se refere ao lugar da Sociologia no DCRC, percebe-se um processo de secundarização e prejuízo dos objetivos didáticos-pedagógicos do componente, demonstramos isso através dos dados que certificam uma menor quantidade de objetos específicos no quadro geral da área de Ciências Humanas e na disposição dos conceitos sociológicos nos objetos específicos. Nesse sentido, existe uma relação íntima desse processo com a dinâmica que o neoliberalismo gerencia a educação, gerando aquilo que é denominado de “desfronteirização curricular de cima para baixo”.

Palavras Chaves: Neoliberalismo. BNCC. DCRC

NEOLIBERALISM AND SOCIOLOGY TEACHING: An analysis of the place of Sociology in the Curricular Reference Document of Ceará in light of Critical Curriculum theory

Abstract

This article objectively analyzes the place of Sociology in the Ceará Reference Curricular Document (DCRC), considering the relationship of this document with the National Common Curricular Base (BNCC) and with the New Secondary Education. To achieve this intention of document analysis, the analysis instrument was used to investigate and examine the documents: BNCC, DCRC and the Implementation Plan for the New Secondary Education in

¹ Mestrando em Sociologia (ProfSocio) pela Universidade Federal do Vale do SÁo Francisco (UNIVASF). Professor de Sociologia da Secretaria de educação do estado do Ceará. *E-mail:* silassaavedraba@gmail.com

Ceará. These documents were analyzed in the light of historical pedagogy and critical curriculum theory. With regard to the place of Sociology in the DCRC, a process of secondaryization and prejudice to the didactic-pedagogical objectives of the component can be seen, we demonstrate this through data that certify a smaller number of specific objects in the general framework of the area of Human Sciences and in the arrangement of sociological concepts in specific objects. In this sense, there is an intimate relationship between this process and the dynamics in which neoliberalism manages education, generating what is called “curricular deborderization from top to bottom”.

Keywords: Neoliberalism. BNCC. DCRC

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Neste trabalho introduzi aquilo que denomino de “desfronteirização curricular de cima para baixo”, que corresponde à forma específica de construção, desconstrução e reconstrução do currículo escolar no modelo neoliberal de gerenciamento da educação. O termo “desfronteirização” neste contexto é um empréstimo do conceito “globalização” de Milton Santos que remete à crítica a um suposto processo de desfronteirização do espaço geográfico a partir da dinâmica capitalista de expropriação e expansão de capital.

Evidente que, por princípio, não se trata de expandir essa noção a todas as searas da vida e menos ainda fazer desse princípio uma dinâmica “funcional”, como se o conceito fosse uma “chave mestra” que acionada alcança e engendra efeitos iguais ou semelhantes em todas as esferas. Ao contrário, trata-se aqui unicamente da usualidade do termo como forma de pensar especificamente como a reestruturação e consolidação do modelo neoliberal afeta de maneira peculiar a educação e mais especificamente o ensino de Sociologia na educação básica, partindo de dois aspectos em particular: as políticas educacionais gestadas após o golpe de Estado de 2016 e os objetivos didático pedagógicos da Sociologia na educação básica. De alguma forma, podemos resumir o problema a partir da seguinte questão: qual sentido é dado à Sociologia no processo de formação dos estudantes do Novo Ensino Médio?

Sendo assim, pressupõe-se que existe uma correspondência entre o processo de “acumulação flexível” (Harvey, 2008) e a construção do currículo escolar mediante o NEM e a BNCC, com vista à formação de novas subjetividades. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar o estado da Sociologia no Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a implementação do Novo Ensino Médio.

Existem, portanto, algumas dimensões que devem ser consideradas e pré-analisadas. A primeira é que esse conjunto de transformações no currículo da educação escolar, por óbvio, não gira em órbita própria, apesar de inúmeras peculiaridades, a construção do currículo é sempre um fenômeno situacional e conjuntural. Na teoria crítica do currículo é quase um “clichê” apontar para o caráter de produção/e reprodução social da educação, mas é um princípio que não se esgota, devido a impossibilidade de demarcação de uma esfera de origem ou que predomine nas relações sociais em que o currículo está inserido.

De todo modo, este trabalho terá como aparato epistemológico a teoria crítica do currículo e a pedagogia histórico crítica como ferramentas de análise desse processo de transformação curricular no ensino de Sociologia na educação básica. Nesse percurso metodológico, foi realizada análise documental dos documentos considerados mais relevantes para compreensão do objeto em análise, no caso: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará (PLI) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

1 NEOLIBERALISMO E O SENTIDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL

Goodson (1995) enfatiza a necessidade de "historicizar o currículo". O autor entende que a história não é apenas uma coleção de fatos e eventos, mas está ligado à dinâmica social e às disputas de poder. Portanto, é essencial examinar o contexto sociopolítico do processo de reestruturação das políticas educacionais e curriculares no ensino médio brasileiro.

As transformações impostas à educação brasileira a partir das reformas educacionais (Novo Ensino Médio e BNCC), são produtos de uma dinâmica social mais ampla, enfatizando principalmente dois aspectos: a reorganização do capitalismo (Antunes, 2006), conhecida como Neoliberalismo, que conduz a dinâmica de produção social (Harvey, 2008), e as reformas implementadas no Brasil após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), direcionadas pelo programa "Uma Ponte Para o Futuro" (Savedra, 2023).

No que se refere ao primeiro ponto citado, parto do princípio de que essas reformas no âmbito educacional respondem numa escala mais ampla às transformações impostas pela reconfiguração do capitalismo a partir da forma como o Neoliberalismo reestrutura às dinâmicas da vida social. O conceito de "Neoliberalismo" é frequentemente entendido como algo vago ou que define fenômenos distintos, colocando sua validade à prova (Andrade,

2019). É importante demarcar, portanto, que entendo Neoliberalismo como uma condição contemporânea em que o Capitalismo se encontra e que determina e orienta a reestruturação produtiva do sistema produtivo com a finalidade de aumento da acumulação de capital a partir da acumulação flexível (Harvey, 2008). Parte-se do princípio de que existe um condicionamento das subjetividades dos sujeitos, principalmente no incitamento de uma subjetividade amalgamada à radicalização do individualismo (Dardot; Laval, 2016).

Mediante essa nova modificação da relação capital/trabalho, exige-se a formação de um trabalhador/sujeito de “novo tipo”, que seja compatível com a ascensão das novas formas de gerenciamento do processo produtivo. Sendo necessárias transfigurações não só na forma como esse “novo trabalhador” se desvela na manufatura, mas também numa subjetividade que seja conciliável com essas novas conformações em sentido mais amplo, ou seja, em sua forma de vida na sua totalidade (Ramos, 2011).

Segundo Marise Ramos (2011), a abordagem pedagógica das políticas educacionais mudou e acompanhou essas transformações. A noção de qualificação foi substituída pela de competências devido a mudanças na sociedade capitalista desde os anos 1980. As noções de "flexibilização do trabalho, reestruturação de ocupações, multifuncionalidade e polivalência" passaram a ser predominantes na produção e refletiram na esfera educacional.

Em vista disso, o trabalhador fragmentado, parcelado e de estrutura vertical (característicos do binômio fordista/taylorista) dá lugar ao aparecimento do trabalhador *participativo, multifuncional e polivalente* – próprio do modelo toyotista. Esta reorganização do trabalho que, segundo os defensores do Toyotismo seria mais realizadora, e participativa tem se mostrado mais uma forma de intensificação da exploração da força de trabalho através de formas flexíveis de acumulação (Antunes, 2006).

Laval (2019) tece uma crítica acentuada ao novo modelo educacional. Para o autor, existe uma crise de legitimidade em relação à escola, que perpassa as mais diversas concepções políticas - de liberais e conservadores à revolucionários - que têm possibilitado a captura da educação escolar pelo neoliberalismo, a partir do que ele chama de “escola neoliberal”.

Este conceito baseia-se numa série de transformações impostas à educação que estão ligadas à lógica gerencial, ao consumismo escolar e às pedagogias inspiradas no individualismo. Além disso, estão conectadas às mudanças econômicas e culturais que afetaram as sociedades de mercado (Laval, p. 20, 2019).

Em linhas gerais a noção de “escola neoliberal” está ligada à tentativa de subordinação total da escola ao capital, sendo a educação um bem de consumo privado e vista em primeira instância como um valor econômico (Laval, 2019).

Michael Apple (2006), em linha de pensamento parecida, chama atenção para o processo de “standardização da educação”, que pode ser visto de forma peremptória, por exemplo, na denominação dada aos documentos que contém disciplinas eletivas dos estados. Em alguns estados, estes documentos levam o nome de “cardápio de eletivas” formalmente (como é o caso do Ceará) ou de forma usual (como no Ceará e em Pernambuco) por gestores, professores e estudantes. O processo de escolha da disciplina ocorre de maneira similar ao pedido de um “delivery” por aplicativo.

O itinerário de construção da BNCC e do NEM seguem estes princípios. Silva e Alves Neto (2020) fazem uma importante incursão nos conflitos políticos entre os mais diversos grupos e classes sociais envolvidos na confecção do documento, demonstrando que, de alguma maneira, a BNCC era condicionada pela conjuntura e econômica do momento.

Silva e Alves Neto (2020), demonstrando que essa configuração não se dá de forma abstrata e destacam a influência significativa de grupos empresariais na construção da BNCC. Eles apontam para um processo gradual de mudanças voltadas para flexibilização curricular, que se inicia de maneira envergonhada na primeira versão. Esta flexibilização estava associada a uma suposta conexão entre o currículo à realidade dos estudantes, ao contrário de um currículo rígido e pouco relacionado à realidade social no modelo que vigorava (Silva e Alves Neto, 2020).

A segunda versão foi marcada pelo impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, em que ao ordenamento curricular passa utilizar a noção de *competências e habilidades*, incluindo inclusive o termo “tecnologias” como complemento das áreas do conhecimento, que faziam parte do modelo do PCN de 1998 (Silva e Alves Neto, 2020).

Na terceira versão, de finalização da BNCC, que já ocorre num cenário pós-ruptura institucional, quando Michel Temer (PMDB) assume a presidência do país e Mendonça Filho (DEM) o Ministério da Educação, onde apresentam-se descontinuidades na proposta pedagógica do documento.

Este cenário de transformações abruptas representa, em um escala mais ampla, às mudanças relacionadas ao novo padrão de acumulação do capital, próprio do neoliberalismo, que carece de uma formação técnica que seja mais alinhada ao sentido da inovação, devido à radicalidade do processo de automação do trabalho, que requer um tipo de trabalho mais “qualificado” e, como dito anteriormente, numa formação subjetiva regida pelo princípio da

competitividade (Laval, 2019). O autor aponta também que este princípio reverbera na própria noção de cidadania entendida pelos sujeitos, que antes ancorada numa ideia de direitos e deveres, passa a ser apresentada por uma lógica de consumo: cliente e consumidor.

A formação dos sujeitos está ligada a uma dinâmica inconstante, “desterritorializada” e atrelada ao princípio utilitarista e empreendedor do cálculo de suas ações, similar ao investimento em ações na bolsa de valores. De modo geral, existe aí uma associação direta: cada indivíduo uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

Dessa maneira, esse processo cumpre três papéis principais. O primeiro diz respeito à já mencionada necessidade de formação de um novo trabalhador/sujeito que tanto no aspecto técnico como da subjetividade corresponda à dinâmica neoliberal. O segundo, o esvaziamento científico como necessário para construção de uma “nova racionalização”, baseada nas crenças e valores desse modelo de gerenciamento. E em terceiro diz respeito ao incitamento ideológico e político de que os direitos trabalhistas são ruins para os trabalhadores (agora colaboradores) e que, portanto, a noção e acesso à de cidadania deveria estar mais ligada ao “consumo” que aos “direitos” (Dardot; Laval, 2016)..

Assim como a concepção de uma maior participação no processo produtivo por parte dos trabalhadores advindas do toyotismo, a “pedagogia das competências e habilidades” ostenta a ideia de uma transgressão do modelo educacional antigo onde predomina a “transferência do conhecimento”, em troca de uns princípios educacionais fundamentados em princípios supostamente democráticos e que ampliassem o papel dos estudantes e um currículo escolar menos enrijecido.

Outro exercício importante é de problematizar essas concepções advindas da “*pedagogia das competências e das habilidades*”, considerando sua relação simbiótica com premissas empresariais transpostas e aclimatadas para esfera educacional. Essa anuência com as concepções advindas da pedagogia das competências e das habilidades, tem relação muito intensa com as novas formas de acumulação (Nomeriano, 2005).

Neste sentido, o âmbito educacional – considerando aqui todas as estruturas que a circundam: escola, currículo, prática pedagógica, dentre outras – são atreladas ao modo característico de acumulação neoliberal, a saber, o padrão de acumulação flexível.

Somado a esse conjunto de fatores encontra-se também a noção de “empregabilidade” e “empreendedorismo”. Nessas concepções, estão inseridas a percepção de que esse “novo trabalhador” deve se adaptar às novas formas de flexibilização do trabalho, junto à ideologia de responsabilização individual dos sujeitos pelos seus sucessos ou fracasso (Dantas, 2018)..

A ideologia do empreendedorismo radicaliza a visão meritocrática. Nesse caso, o "empreendedor" não deve apenas ser inventivo e usar habilidades para superar diversas situações, mas também precisa compreender os riscos de investimentos e de suas ações como meramente individuais.

2 MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA, ESPETÁCULO POLÍTICO E A “DESFROTERIZAÇÃO CURRICULAR DE CIMA PARA BAIXO”

Na BNCC é expresso o discurso de negação do ensino tradicional, do modelo disciplinar e do que alegadamente seria um currículo carregado. Por isso, as noções de eficiência e eficácia (concepções ligadas ao ramo empresarial) apresentam-se bastante na defesa por mudanças curriculares (Brasil, 2018).

Desta maneira, a BNCC reafirma sua condição de currículo ao negá-la. Apreendemos também um simulado discurso de transgressão do ensino tradicional, mas como também constata Apple (2006) este viés trata-se de uma estratégia para obscurecer os reais interesses dessas reformas e políticas educacionais, inclusive podemos entendê-las a partir do que Apple chamou de “modernização conservadora”, que é o processo de pactuação de concepções neoliberais e neoconservadoras.

Outro ponto chave a ser considerado diz respeito à relação entre BNCC e os mecanismos de avaliações globais, como o PISA. Segundo Saviani (2016) a razão da existência da criação da BNCC está justamente no encadeamento da associação dos currículos nacionais a esses princípios avaliativos, que privilegiam o letramento e a resolução de problemas matemáticos, secundarizando áreas que têm na análise crítica seus fundamentos mais elementares.

A análise desses elementos leva a conjecturar como é possível pensar uma educação que se coloca como “flexível”, “autônoma” e estimuladora do “protagonismo”, por meio dessas ideias que são fundadas na lógica do capital.

Em vez de uma “autonomia” e “protagonismo”, observa-se uma relação despótica dos interesses do capital para a instrução em relação aos fundamentos de um ensino verdadeiramente emancipador. E essas premissas, em princípio, “transformadoras” são, na verdade, instrumentos da ideologia neoliberal para reformar a educação.

Neste processo, os próprios indivíduos são impelidos a aderirem às noções concorrenciais e naturalizá-las, assim como o próprio Estado passa a ter esse caráter

empreendedor (Dardot; Laval, 2016). Naquilo que se trata dos pressupostos das reformas educacionais, pode-se dizer que os conceitos de “autonomia”, “protagonismo”, “flexibilização”, “resiliência”, dentre outras, correspondem a esse axioma, produzindo uma falsa percepção nos estudantes de produtores dos seus currículos e projetos de vida. Percebe-se uma clara internalização do léxico econômico neoliberal nos preceitos educacionais.

Dito de outra forma, seria função do Estado incutir uma subjetividade empreendedora nos indivíduos, a partir de uma noção de cidadania que está mais desligada da concepção de “direitos” – entendendo estes a partir de uma percepção coletiva – e mais próximo de uma noção associada ao consumo e da responsabilização individual. Por meio desses princípios, pode-se pensar melhor a relação entre Neoliberalismo e educação.

Isso remete à análise de terminologias e orientações que estão presentes na BNCC e no DCRC que, à primeira vista, são vistos como proposituras tidas como progressistas. Então, por exemplo, quem diria, sem uma descrição prévia, que é contra uma “educação contextualizada”, o “protagonismo juvenil”, autonomia das unidades de ensino? Contudo, como indica Goodson (1995), as palavras e os conceitos no campo da educação devem ser historicizados e colocados num contexto, até porque estes podem ter significados distintos a depender do tempo e da sua concepção pedagógica interlocutora.

Um dos grandes dilemas e paradoxos da educação diz respeito as “fronteiras” que delimitam os objetos de conhecimento, temas e conceitos de cada área/disciplina. É possível identificar que, ao longo do tempo existem defensores de um currículo que privilegie esse modelo disciplinar e, por outro lado, àqueles que entendem que a formação integral dos sujeitos perpassa necessariamente por um conhecimento menos compartimentado. Nesse sentido, as noções de interdisciplinaridade, transversalidade, metodologias ativas, protagonismo juvenil, dentre outros, surgem como conceitos importantes em contraponto àquilo a modelos educacionais tradicionais e tecnicistas.

Entretanto, através daquilo que Apple (2005) denomina de “espetáculo político”, existe um processo de cooptação desses conceitos pelo modelo gerencial de educação, que faz parte de uma tentativa de apaziguamento político, no sentido de garantir apoio de amplos setores sociais, desde conservadores a progressistas.

Calcado em um discurso “sedutor” através da apropriação de termos da moda, como “resiliência” e “empatia”. Estes são esvaziados dos seus significados originários e preenchidos pela dinâmica gerencial e empresarial. Essa operação ocorre também na esfera conceitual, a exemplo das noções de “interdisciplinaridade” e “transversalidade”, que cumprem o papel de obscurecer o procedimento de esvaziamento científico e pulverização do

conhecimento e das noções de “protagonismo juvenil” e das “metodologias ativas” que cumprem a função de transferência da centralidade da relação ensino e aprendizagem para o método de automação e de uma falsa autonomia dos estudantes (Savedra, 2023).

Esse ponto em específico tem uma ligação muito próxima com a noção de “protagonismo juvenil” e com uma intenção de reorganização da relação educador e educando e do próprio papel da educação escolar. Sobre esse aspecto, Saviani (2016) indica que o papel da escola é de elevar o saber espontâneo ao saber articulado e sistematizado. É um elemento básico do processo de democratização do conhecimento produzido socialmente para garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, sendo este acesso realizado, em especial, pela relação educador-educando.

A noção de “desfronteirização curricular de cima para baixo” ampara-se fundamentalmente na ideia de que existe uma lógica despótica entre capital e currículo, onde os preceitos de expansão de subjetividades associadas à dinâmica neoliberal, encoberto por um léxico pretendido democratizante.

Esta construção é estabelecida pelos seguintes aspectos: o primeiro se refere ao impositivo e autoritário processo de globalização da educação por meio dos mecanismos de avaliação em larga escala, que coagem os Estados Nacionais e governos a adotarem certas políticas educacionais voltadas para a lógica gerencial; o segundo diz respeito à própria influência política interna de grupos e associações empresariais; em terceiro, à íntima associação com a "acumulação flexível" do capital; ao mecanismo orientado de esvaziamento científico e pulverização do conhecimento promovido através das políticas educacionais para o currículo; ao enfraquecimento dos referenciais das disciplinas e da relação educador-educando, no sentido de gerar uma ideia de centralidade do estudante nesta relação e enfraquecendo preceitos científicos e da própria figura do/a docente enquanto autoridade intelectual; e, finalmente, por um protocolo ora explícito, ora velado, de subordinação da educação à lógica despótica do capital, marcado, em especial, por uma centralização do procedimento de decisão dos currículos, dissimulado nas noções de autonomia e flexibilidade (Savedra, 2023).

A noção de autonomia que, em teoria, embasaria a construção dos currículos nos estados é posta à prova à medida que a própria natureza da BNCC é fundamentada de tal forma que não ainda haja resistência por parte dos estados, no sentido de se contrapor a esse processo de pulverização e desqualificação do conhecimento científico, esse processo é sempre marcado pela prevalência desses princípios em detrimento da valorização dos conceitos das disciplinas.

3 A SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

O estudo do processo de implementação a partir do componente curricular da Sociologia possibilita uma percepção importante tanto nos aspectos que podem ser comuns não só às disciplinas de Ciências Humanas como as demais áreas do conhecimento, mas também particularidades da própria disciplina, que ao longo do tempo tem sido bastante desprivilegiada na Educação Básica e que tem um histórico de intermitências no seu currículo (Bodart, 2020).

Da mesma forma, a disciplina apresenta particularidades no que diz respeito à sua natureza e objetivos didáticos pedagógicos que, devido às suas características, possam confrontar ainda mais duradouramente com as transformações impostas pela BNCC.

Para Silva (2007), esse histórico de intermitências da Sociologia tem como parte substancial no currículo escolar, o descompasso entre a “ciência de referência”, ou seja, as Ciências Sociais/Sociologia e o discurso pedagógico/divulgação do saber na escola.

Dessa maneira, no caso brasileiro a institucionalização do ensino da disciplina sempre esbarrou em dois aspectos: na falta de legitimidade pedagógica e incorporação do que era produzido nos cursos de Ciências Sociais com os conteúdos que seriam abordados no Ensino Médio. Por outro lado, os entraves burocráticos legais, em particular, em momentos de escalada do autoritarismo que tirariam a razão de ser da disciplina na educação básica, justamente pelo seu caráter de reflexão e de uma “identidade pedagógica” que não era compatível com preceitos das referidas épocas (Silva, 2007).

Em relação ao segundo ponto, segundo Bodart (2020), é no contexto de redemocratização do país que a Sociologia passa a ter espaço na Educação Básica, sobretudo, devido a rupturas em relação ao modelo educacional dos governos militares e a criação de uma identidade pedagógica voltada para valorização dos preceitos democráticos e da cidadania, em consonância com a valorização dos currículos científicos em vez dos currículos tecnicistas da Ditadura Militar.

Considerando estes objetivos didático pedagógicos da Sociologia no Ensino Médio (desnaturalização, estranhamento e criticidade) e a nova configuração curricular a partir da BNCC, faz-se importante a reflexão sobre como a disciplina pode ser voltada para a cidadania e construção do pensamento crítico, quando a própria noção de cidadania do neoliberalismo está associada à naturalização da concorrência e das condições de vida (Savedra, 2023).

Ou seja, o resguardamento da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio perpassa elementos mais abrangentes e complexos que componentes burocráticos, ainda que estes sejam importantes. Dessa maneira, além da importância da manutenção da carga-horária da disciplina, como ocorre no Ceará, deve-se também pensar e analisar a disposição pedagógica da disciplina, verificando a organização do componente no que confere aos seus conteúdos mais elementares. No estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial foi construído essencialmente a partir de “objetos de conhecimento” e “objetos específicos”, sendo os primeiros relacionados aos objetos que compõe a área de Ciências Humanas e os segundos às disciplinas em específico.

O componente curricular de Sociologia é o último dos componentes a ser apresentado na DCRC, num total de oito páginas, com o título de “A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento”.

O primeiro dado que chama atenção sobre o que DCRC orienta em relação à Sociologia diz respeito ao fato de que dessas oito páginas, quatro delas têm o conteúdo literalmente igual àquele constituído no referencial curricular anterior, o Escola Aprendiz (Ceará, 2004; Ceará, 2021).

O cerne do debate sobre a ligação entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) está, claro, em primeiro lugar na própria condição relacional dos documentos, sendo o segundo uma continuidade do primeiro. Dessa maneira, faz-se importante o exame afim de investigar congruência/incongruências e/ou continuidades/descontinuidades entre os documentos.

Savedra (2023) aponta que DCRC existe por conta da BNCC, segue fielmente seus parâmetros e princípios e ao longo das discussões engendradas pelas análises dos documentos isso já foi caracterizado, inclusive pelo próprio texto do DCRC fazer referência afirmando que se trata da “versão cearense” da BNCC.

Outra questão para a discussão desse tema refere-se a um dos princípios postos pelo texto da BNCC e DCRC de não serem precisamente o currículo, mas documentos norteadores ou referenciais curriculares, tendo as escolas a autonomia, diga-se, responsabilidade de construção dos seus currículos a partir das premissas de protagonismo, flexibilidade e autonomia curricular.

Para analisar tais assuntos, recorro a Goodson (1995) através dos conceitos de “currículo pré-ativo” e “currículo prático”, sendo o primeiro relacionado à forma pré-existente (escrito) e o segundo à ação em sala de aula. A realização do currículo se dá somente nos seus contextos de recontextualização, isto é, na condição prática da relação

ensino e aprendizagem. Entretanto, apresenta-se neste caso um paradoxo, já que também não se encontra “currículo prático” sem “currículo pré-ativo”. Dito de outra maneira, não existe prática curricular, ação docente e discente em sala de aula sem estruturas curriculares antecedentes (Goodson, 1995).

Portanto, é antinômica a negação da existência de um currículo “pré-ativo na BNCC e DCRC” com a função exercida por esses documentos na educação, até porque partindo desse princípio, à luz da teoria crítica do currículo pelo menos, a prática escolar sempre partiria de um “não-currículo” ou da inexistência de forma e conteúdo pré-estabelecidos, já que a prática por si só guiaria todo o processo educativo (Goodson, 1995).

É fato que existe um processo de “desqualificação do formato disciplinar” a partir da base comum, mas é perceptível o movimento, pelo menos no Ceará, no sentido de resguardar o quanto possível um modelo que valorize mais os conteúdos disciplinares, mais expressos na introdução dos “objetivos de conhecimento” e “objetivos específicos”. Os primeiros referem-se aos objetos pertencentes às áreas de conhecimento, os segundos aos objetos de cada disciplina (Lopes; Lima, 2021).

Segundo Lopes e Lima (2021), os motivos dessa direção são uma certa resistência ao conhecimento em competências e à divisão em temas deve ser estudada de forma aguçada e pode revelar diversos fatores (Lopes; Lima, 2021)

É difícil mensurar o quanto esse movimento está mesmo associado a uma suposta resistência ou se é uma mera continuidade, sendo a própria dinâmica da BNCC permissiva a essa possibilidade, já que ainda há em essência e de forma intacta as bases do modelo de conhecimento por competências e habilidades, a lógica de flexibilidade do currículo, entre outras coisas (Savedra, 2023).

Além do mais, vale ressaltar que uma das questões elementares para essa compreensão está também nos materiais didáticos – que são os instrumentos mais utilizados na relação ensino e aprendizagem na Educação Básica que estão sendo disponibilizados para as unidades de ensino, considerando que os mesmos são produzidos a nível nacional e que, portanto, não consideram os Documentos Curriculares Referências de cada estado.

Isto é, a introdução dos “objetos de conhecimento” e “objetos específicos” no DCRC têm sua função enfraquecida. Sem dúvida, pesquisas e trabalhos que objetivem uma análise comparativa entre os “objetos específicos” com o conteúdo dos livros didáticos contribuiriam para elucidar melhor a questão.

Para análise dessas categorias utilizei o conceito de “classificação” de Bernstein (1996). O autor discrimina a classificação dos conteúdos entre “fraca” e “forte”, sendo a

primeira expressa quando os conteúdos se apresentam de maneira mais genérica, sem fronteiras claras que determinem a disciplina/área do conceito, e o segundo, inversamente, representa uma maior distinção e, por consequência, uma demarcação mais clara entre as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, analisei e identifiquei os conceitos sociológicos dos objetos *de aprendizagem* na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a quantidade de *objetos específicos de Sociologia* em relação aos outros componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento que o componente está inserido.

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC fica evidente a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, Como mostra o quadro, são poucas as vezes em que o nome Sociologia, ou mesmo conceitos e termos mais próximos da disciplina, aparece nos *objetos de conhecimento*.

Quadro1- Quantidade de objetos específicos por componente curricular no DCRC

HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
127	120	114	78

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Percebe-se uma diminuta diferenciação entre os conteúdos nos *objetos de conhecimento* e também os *objetos específicos*, portanto, de modo geral, o nível de classificação pode ser entendido como “fraco” em ambos os âmbitos, mas de forma ainda mais incisiva nos objetos de conhecimento.

É intrincado estabelecer, mesmo que haja uma categorização e classificação bem definidas, o que é ou não um objeto ou tema ligado a um componente curricular (este é, inclusive o objetivo). Contudo, quando se entende que os *objetos de conhecimento* têm a finalidade de estruturação do conhecimento devem existir para ser aplicados a partir do conjunto de habilidades estabelecidas, julga-se necessário uma maior clareza nos conteúdos dos componentes curriculares.

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC esse dado fica bastante evidente, com a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, a Sociologia pode estar em todos os temas e, ao mesmo tempo em “nenhum”, são poucas as vezes em que o nome Sociologia ou termos correlatos como “sociológico/a”, “Ciência Política”, “antropologia”, “antropológico”, ou mesmo conceitos e termos mais próximos da disciplina aparecem nos *objetos de conhecimento*.

O resultado da análise os seguintes aspectos: apesar do ponto de vista da carga horária o componente permanecer com a mesma quantidade de aulas semanais por série – e isso é um ponto importante se considerarmos os documentos referenciais de outros estados – o prisma pedagógico e didático depreendem-se prejuízos, principalmente por conta do processo de desfronteirização do currículo, descaracterizando os objetos de estudo da Sociologia.

Isso é atestado por meio da pouca quantidade de *objetos de conhecimento* que podem ser definidos como sociológicos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, entre os quatro componentes da área, o componente de Sociologia é aquele que tem menos *objetos específicos*.

Um dos elementos que fundamenta a Sociologia como área científica é sua capacidade analítica a partir dos seus clássicos e conceitos próprios, portanto essas mudanças prefiguram uma tentativa de transformação do componente numa disciplina de “atualidades” ou que trate de qualquer tema que esteja na “moda”. Pensando na estrutura do NEM, em particular, no “notório saber”, percebe-se neste caso um risco para sobrevivência da disciplina no Ensino Médio, assim uma abertura de possibilidades para contratação de docentes que não são formados na área, haja visto que, nessa lógica, “qualquer um” pode falar sobre temas sociais.

A reafirmação do papel da Sociologia passa justamente pela reafirmação dos clássicos fundadores das Ciências Sociais e de uma consolidação dos conteúdos que tratem de forma mais robusta de elementos ligados à formação humana.

Saviani e Duarte (2015) apontam que a educação é o processo em que o indivíduo compreende sua condição de universalidade em relação ao gênero humano, tirar essa prerrogativa da Sociologia incide em dois problemas: na frustração dos objetivos didático-pedagógicos do componente, principalmente, na construção do pensamento crítico; e na falta de legitimidade e possibilidade de criação de justificativas para retirada ou enfraquecimento (ainda maior) da disciplina nos currículos escolares. Dito de outra forma, quando “tudo é Sociologia”, nada é Sociologia, e assim, o componente perde sua capacidade de legitimação.

Neste plano, faz-se importante verificar de que modo a organização curricular do DCRC está formatada e os seus impactos no ensino de Sociologia no Ceará. A configuração está posta da seguinte maneira mediante o modelo de competências:

Quadro 2 – Objetos sociológicos na competência 1 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA101	EM13CHSA102	EM13CHSA103	EM13CHSA104	EM13CHSA105	EM13CHSA106
Objetos Sociológicos	Narrativas sociológicas e antropológicas, Pensamento clássico e contemporâneo da Sociologia	Etnocentrismo e Eurocentrismo, A construção conceitual do etnicismo, racismo e evolução.	Concepção Científica e Humanista da Sociologia, Perspectivas de olhar sociológico, da investigação científica, visão crítica e do senso comum, elementos de análise sociológica	Culturas, representações simbólicas e multiculturalismo, Etnocentrismo e relativismo cultural, interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade; Cultura e organização social	Aproximações e distanciamentos entre natureza e cultura, O poder do capital e as mudanças globais	Perspectivas sociológicas sobre os meios de comunicação de massa
Quant. De De Objetos Sociológicos	2	2	3	4	2	1
Total De Objetos	10	25	16	21	16	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No que se refere à **competência 1**, identificamos 14 objetos que têm uma ligação mais íntima com a Sociologia, no conjunto de 6 habilidades. Esta competência atesta o que foi dito anteriormente de um certo desarranjo. Prova disso são os objetos que foram designados, que são de ordem conceitual e temática bastante distintas e, como já dito, seguindo uma sequência bem diferente de modelos curriculares anteriores. Dessa maneira, os objetos vão de “narrativas sociológicas” e “pensamento clássico” à “consumo de massa”.

Quadro 3 – Objetos sociológicos na competência 2 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA201	EM13CHSA202	EM13CHSA203	EM13CHSA204	EM13CHSA205	EM13CHSA206
Objetos Sociológicos	Políticas de Ação Afirmativas	As novas tecnologias de informação, automatização e robótica como fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho; as TIC's e a				Sociedades sem Estado: O modo de produção primitivo

		questão da privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, IA, e iniciativas políticas e legis				
Quantidade De Objetos Sociológicos	1	11	0	0	0	1
Total De Objetos	10	25	16	21	16	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em relação à **competência 2** temos o menor número de objetos com ligação mais direta com a Sociologia, somente quatro em seis habilidades, sendo que em três destas sequer aparecem objetos sociológicos.

Quadro 4 – Objetos sociológicos na competência 3 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA3 01	EM13CHSA3 02	EM13CHSA3 03	EM13CHSA3 04	EM13CHSA3 05	EM13CHSA3 06
Objetos Sociológicos			Globalização e o consumismo, Ideologia e Sociedade de Massa			
Quantidade De Objetos Sociológicos	0	0	3	0	0	0
Total de Objetos	7	10	9	10	7	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Naquilo que cerne à **competência 3** verificamos apenas quatro objetos sociológicos, que irão aparecer somente na habilidade 3, mais ligadas ao processo de produção e consumo, e sua relação com a questão socioambiental. No mais, percebe-se uma direção histórica e geográfica.

Quadro 5 – Objetos sociológicos na competência 4 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA401	EM13CHSA402	EM13CHSA403	EM13CHSA404	EM13CHSA405	EM13CHSA406
Objetos Sociológicos	A revolução tecnológica e da informação e as novas formas de trabalho; Trabalho no mundo contemporâneo; Trabalho escravo, infantil, rural e de mulheres; formas de dominação e precariedade do trabalho; trabalho e consumo. Luta de classes	O valor do trabalho nos diversos sistemas produtivos; A informalidade e as novas adequações do trabalho no mundo; luta de classes; Transformações no mundo do trabalho; Estratificação Social	As novas modalidades de trabalho; O trabalho no meio técnico científico informacional ; Impactos da tecnologia nas relações sociais e de trabalho	O trabalho na atualidade		
Quantidade de objetos Sociológicos	5	5	3	1	0	0
Total de Objetos	12	15	7	8	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No que confere à competência 4, é possível identificar um número maior de objetos sociológicos, um total de quatorze (14), em um cenário com quatro habilidades, com objetos sociológicos em todas elas. É notável que essa competência é, dentre todas, a que mais se alinha com os objetivos didáticos e pedagógicos do componente, pois expressa claramente a temática das “relações de produção, capital e trabalho”, que é uma temática que tem uma associação maior com a Sociologia do que os outros componentes curriculares, além de, por sua própria natureza, estabelecer um critério classificatório mais expresso.

Quadro 6 – Objetos sociológicos na competência 5 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA5 01	EM13CHSA5 02	EM13CHSA5 03	EM13CHSA5 04	EM13CHSA5 05	EM13CHSA5 06
Objetos Sociológicos	O Estado democrático: harmonia entre os poderes, cidadania e participação política; A construção dos sujeitos e os processos identitários; Cidadania; direitos e deveres do cidadão					
Quantidade De Objetos Sociológicos	3	0	0	0	0	0
Total de Objetos	7	10	9	10	7	0

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No tocante à **competência 5**, no contexto de quatro habilidades observamos dez (10) objetos específicos concentrados nas primeiras duas (2) habilidades. Existe uma proeminência nessa competência de objetos sociológicos mais relacionados à temática do “poder, política e estado”, “regimes de governo” e “gênero e sexualidade”.

Quadro 7 – Objetos sociológicos na competência 6 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA601	EM13CHSA 602	EM13CHSA 603	EM13CHSA 604	EM13CHSA 605	EM13CHSA 606
OBJETOS SOCIOLÓGICOS	Visibilidade Indígena e movimentos sociais dos povos originários; Poder, política e participação dos povos indígenas e populações afrodescendentes; Poder, política institucional e vida cotidiana	Democracia e o papel do Estado; Regimes de governos nos países da América Latina e noutros continentes	Estado e propriedade privada; Estado, poder e soberania nacional; Conceitos e construção da cidadania; Direitos civis, direitos políticos e direitos sociais; política e cidadania			Os desafios impostos à construção de uma sociedade mais plural e igualitária frente ao individualismo e fragmentação social contemporânea; as mídias e movimentos

						sociais; Cibercultura e Aldeia global
QUAN. DE OBJETOS SOCIOLOGIC OS	4	3	6	0	0	3
TOTAL DE OBJETOS	17	18	17	9	7	9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Na **competência 6** há prevalência de objetos sociológicos mais ligados à Ciência Política, com temáticas como “Poder, política e Estado”, “Direitos civis, políticos e sociais”, “Cidadania, Democracia e Direitos Humanos” e “Movimentos Sociais”. Foram identificados dezesseis objetos sociológicos nesta competência, divididos em seis habilidades.

A partir dos dados e informações produzidas podemos inferir que existe um processo de descaracterização da disciplina à medida que os conceitos basilares são secundarizados ou mesmo pulverizados. Desta maneira, ainda que o DCRC, por meio dos objetos específicos, oriente-se para o resguardamento de aspectos relevantes relacionados às disciplinas, a Sociologia apresenta-se prejudicada no que concerne à disposição dos seus conteúdos, assim como subsumida nos temas da Área de conhecimento de Ciências Humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo Neoliberal de organização da sociedade capitalista cria uma série de mecanismos ideológicos e discursivos, intitulados democratizantes para assentar seu modo de dominação e organização da sociedade, perpassando desde a esfera do trabalho, substituindo o termo “trabalhador” por “colaborador”, retirando direitos trabalhistas, transformando o sofrimento em “resiliência”, negando aos grupos sociais historicamente oprimidos como as mulheres, negros e LGBTQIA+ direitos básicos em troca de representações comerciais e de acesso ao consumo. Realiza este processo de maneira semelhante na educação, substituindo elementos básicos para socialização do conhecimento socialmente produzido por terminologias vazias de conteúdos como “protagonismo”, “autonomia”, “interdisciplinaridade”, dentre outros.

Compreender como esse processo é construído e os agentes que o operam é crucial para entender os sentidos atribuídos à educação e a construção curricular e seus efeitos no

ensino de Sociologia . A BNCC e o Novo Ensino Médio são nas políticas educacionais exemplos dessa dinâmica de tentativa de apreensão superficial de demandas populares como forma de garantir o “espetáculo político” que denominou Apple (2002).

Da mesma maneira que o trabalhador assalariado resiste ao funcionamento de exploração capitalista, a extração de mais-valia e todas as consequências dessa relação de exploração, ocorre o mesmo com o/a estudante e o/a docente, exaustos da dinâmica escolar opressiva e muitas vezes “sentido”. Portanto, o intuito do texto não é de defesa do ensino tradicional ou do antigo Ensino Médio.

Esses exemplos tornam-se paradoxos quando essas demandas são cooptadas pela lógica neoliberal e o trabalhador (ou colaborador, ou empreendedor) começa a ter liberdade de “fazer seu horário” e ser “patrão de si mesmo”, arca com todos os riscos do seu negócio, frequentemente seu próprio corpo, e para ganhar o mínimo que antes era garantido pela legislação trabalhista tem que trabalhar duas vezes mais.

A problemática tem validade para o/a estudante que agora supostamente “protagonista” e criador do próprio currículo, ver o processo de ensino e aprendizagem ser descaracterizado e o acesso ao patrimônio cultural produzido socialmente estar ainda mais alienado e o discente altamente responsabilizado pelos desdobramentos destas “escolhas”.

A disciplina de Sociologia que cumpria/cumprir papel fundamental no intento de contribuir para reflexão da própria realidade, vê-se “vítima” deste funcionamento e tem elementos basilares, como os conceitos que conferem estatuto científico à disciplina, pulverizados e espalhados naquilo que denominei “desfronteirização curricular de cima para baixo”. O DCRC representa de alguma maneira essa condução, tendo em vista seu condicionamento à BNCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a negação e afirmação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANDRADE, Daniel Pereira. *O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais*. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 1995.

APPLE, Michael. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun, 2002.

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

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.4, n.2, pp. 131-153, jul./dez. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (3ª versão)*. Abr. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Documento Curricular Referência do Ceará (DCRC)*. Fortaleza: SEDUC, 2019 (Documento destinado à Consulta Pública).

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará*. Fortaleza: Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEmp.

CAVALCANTI, Bernardo M; et tal. *Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer*. Brasília a. 54 n. 215 jul./set. 2017 p. 139- 162

DARDOT, Pierre; LAVAL. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot, Christian Laval ; tradução Mariana Echalar*. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa*. Coleção: estado de sitio. Editora Boitempo, 2019.

LOPES, Francisco W. Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./ jun., 2021, p. 245– 282.

LOPES, Francisco W. Ribeiro; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. Diretrizes Curriculares Estaduais no cenário pós-Bncc: O lugar dado aos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio. *Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia*. 2021.

MORATO, Aline Nomeriano. *O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana*. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOTTA, V. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

PMDB. *Uma ponte para o futuro*, 2015. Arquivo online digital: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-OFUTURO.pdf> (Acesso em: 20/12/2022).

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

SAVEDRA, Silas Souza et al.. *Neoliberalismo e políticas curriculares: uma análise do lugar da sociologia no documento curricular referencial do ceará*. E-book VIII ENESEB... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102546>>. Acesso em: 18/02/2024 20:29

SAVEDRA, Silas Souza. O currículo a serviço do Neoliberalismo: uma análise do processo de implementação da BNCC e o lugar da Sociologia no DCRC / Silas Souza SAVEDRA. – Juazeiro-Ba, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Autores Associados; 1ª edição – Edição de bolso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, número 4, 2016.

SILVA, Katia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, Monica R. da. *Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

SILVA, Fiorelli Lopes; ALVES NETO, Henrique F.. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SILVA, Vanessa Alves da; et al. Que sociologia encontramos na base nacional comum curricular?. *Anais do ENESEB... Campina Grande*: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75608>>. Acesso em: 30/03/2023 16:33

Recebido em: 04 de janeiro de 2024.

Aceito em: 30 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SAVEDRA, Silas Souza. Neoliberalismo e Ensino de Sociologia: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.7, n. 2, p.64-85, 2023.



ARTIGO

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE/*CAMPUS* RIO BRANCO

Luciney Araújo Leitão
Josina Maria Pontes Ribeiro

Resumo

Neste artigo, buscamos compreender a presença da disciplina de Sociologia no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco. A pesquisa está ancorada no materialismo histórico-dialético e faz uso de pesquisa bibliográfica e documental (projetos pedagógicos de cursos e ementas das disciplinas de Sociologia I, II e III). A criação da Rede EPT (Educação Profissional e Tecnológica) e, por conseguinte, a autonomia didático-pedagógica de cada *campus* evidencia a contribuição da Sociologia Crítica para uma formação politécnica e omnilateral, considerando as temáticas que facilitam a transdisciplinaridade no ensino.

Palavras-chave: Sociologia. Educação Profissional. Instituto Federal do Acre.

THE DISCIPLINE OF SOCIOLOGY AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ACRE/RIO BRANCO'S *CAMPUS*

Abstract

In this article we seek to understand the presence of Sociology in the curriculum of the Integrated High School with Technical Education courses at the Federal Institute of Acre, Rio Branco *Campus*. The research is grounded in dialectical historical materialism and employs bibliographic and documentary research (educational projects of courses and syllabi of Sociology I, II, and III). The creation of the EPT Network and, consequently, the pedagogical didactic autonomy of each campus highlights the contribution of Critical Sociology to a polytechnic and omnilateral education, considering topics that facilitate transdisciplinarity in teaching.

Abstract: Sociology, Professional Education, Federal Institute of Acre.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado preliminar de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfFEPT) do Instituto Federal do Acre - Ifac, *Campus* Rio Branco, e objetiva analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado no Ifac/*Campus* Rio Branco e, mais especificamente, as ementas de Sociologia, tendo como horizonte a formação integral, omnilateral e politécnica, proposta pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Assim, é válido mencionar que a Educação Profissional é uma modalidade de ensino centenária no Brasil, tendo seu marco inicial definido pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (CONIF, 2019). Instituiu-se, assim, uma proposta educacional que visava a uma profissionalização compulsória do ensino (Neuhold, 2019).

A partir da reestruturação ocorrida no Ministério de Educação e Saúde e a criação da Divisão do Ensino Industrial e do Departamento Nacional de Educação, em 1937, algumas dessas instituições foram transformadas em Liceus Profissionais, instituindo a Educação Profissional e expandido os cursos profissionais para os mais diferentes ramos industriais e sua oferta nos diferentes graus. Face à aprovação da Reforma Capanema (Leis Orgânicas 1942-1946), essas escolas passaram a oferecer formação profissional, em nível equivalente ao secundário (Silva, 2022).

Somente em 1959 as Escolas Técnicas Federais passaram a ter autonomia pedagógica, financeira e administrativa, sendo criados cursos técnicos e autorizada a formação técnica de nível superior, a partir das Engenharias Operacionais. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961, passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar os estudos no ensino superior. Desse modo, em 1967, as fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas de Escolas Agrícolas. (CONIF, 2023; MEC; 2023).

As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, criadas em 1978, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Na ocasião, deram início às pesquisas na área técnica industrial e passaram a ofertar cursos industriais de graduação e pós-graduação. Contudo, a principal mudança na educação profissional ocorreu na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao sancionar a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro

A Disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/*campus* Rio Branco | Luciney Araújo Leitão | Josina Maria Pontes Ribeiro

de 2008, alterando a Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, introduzindo uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, o que culminou com a unificação e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com isso, a Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 1909, constituiu 38 Institutos Federais, além de absorver 2 Cefets e o Colégio Pedro II, perfazendo o total de 41 instituições. Trata-se de uma nova institucionalidade na qual os cursos se estruturam a partir de eixos tecnológicos, a partir dos quais se faz ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, a oferta organiza-se a partir de itinerários formativos que vão da formação inicial continuada, cursos de ensino médio integrado ao técnico, cursos subsequentes ao ensino médio, licenciaturas, cursos superiores tecnológicos, bacharelados, pós-graduação *lato e strictu sensu*. Em comum, tais cursos partilham a estrutura física e recursos humanos, objetivando a verticalização do ensino em cada uma das unidades.

Nessa perspectiva, é preciso compreender que no Acre, o Ifac possui 6 unidades presenciais, distribuídas em todas as regionais do Estado, sendo duas na Capital Rio Branco, e quatro no interior, nas cidades de Xapuri, Sena Madureira, Tarauacá e Cruzeiro do Sul. (IFAC, 2023). Tal como as demais instituições da Rede Federal de EPT, o Ifac se estruturou a partir de uma concepção de ensino voltada para a educação omnilateral, considerando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Os currículos desenvolvidos pelos Institutos Federais são organizados a partir de uma autonomia administrativa, financeira e pedagógica e pela especificidade de cada *campus*, por meio de eixos tecnológicos que atendem demandas dos arranjos produtivos locais em cada unidade (NEUHOLDE; 2019). A construção e implementação de seus currículos se materializa mediante Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), que classificam e hierarquizam um conjunto de disciplinas que compõem o currículo de cada curso ofertado nos Institutos Federais.

Importante frisar que todo o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, por conseguinte, o advento dos Institutos Federais, ocorreu concomitante com a reintrodução da disciplina de Sociologia na Educação Básica, abrindo espaço para as novas experiências pedagógicas (Oliveira, 2019. p. 19), sobretudo na Educação profissional, antes voltada apenas para o adestramento do indivíduo ao setor produtivo.

Assim, a rede se expandiu e uma nova institucionalidade se formou em um contexto em que a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória no currículo da “Educação Básica, considerando a Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008. Desse modo, a ciência da sociedade se afirmou como fundamental na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas também por assentar as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, considerando a concepção de politecnicidade, omnilateralidade e formação integral, fundamentadas no pensamento marxista e numa corrente crítica da sociologia da Educação para a qual convergem tais bases (Marx, 2004; Oliveira, 2013; Saviani, 2002).

Na Educação profissional, a disciplina de Sociologia na EPT tem compromisso com uma formação mais crítica, considera a centralidade da categoria do trabalho e analisa criticamente o modo capitalista de produção e suas transformações (GOLOVATY, 2015). Para Oliveira (2010), a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Sociologia no nível Médio integrado à Educação Profissional Sociologia mostra-se como uma peça fundamental no processo de consolidação plena da EPT.

Os dados apresentados foram obtidos, inicialmente, a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática, considerando referências publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir de descritores como: “sociologia na educação profissional”; “sociologia nos Institutos Federais”; “sociologia no Ensino Médio Integrado”. Para auxiliar na construção do referencial da pesquisa, buscamos, ainda, artigos de revisão, por meio do Google Acadêmico, com a utilização dos mesmos descritores, o que permitiu as bases para uma discussão sobre o ensino de Sociologia, especialmente nos Institutos Federais.

Em um segundo momento, a pesquisa foi trilhada a partir de fontes documentais, a saber, os projetos pedagógicos dos seguintes cursos: a) Ensino Médio Integrado ao Técnico em Edificações; b) Ensino Médio Integrado ao Técnico em Redes de Computadores; c) Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática para Internet. Nos PPC’s, observamos mais especificamente as ementas de Sociologia para do Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus Rio Branco*.

Nesse sentido, Gil (2002) descreve a pesquisa documental como aquela realizada a partir de material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos, ressaltando que “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46). O autor aponta que seu benefício consiste no fato de permitir ao investigador a

cobertura de uma série de elementos mais extensos que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Partindo desse pressuposto, analisamos a organização da disciplina a partir dos PPC's do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Edificações, Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática para Internet e de Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Redes de Computadores, ambos ofertados pelo Instituto Federal do Acre/*Campus* Rio Branco. Ademais, serão explicitadas suas possibilidades de diálogos inter e transdisciplinares com outras áreas do conhecimento que compõem o currículo.

Desse modo, a construção do artigo está ancorada em uma perspectiva materialista histórico-dialética. Segundo Fazenda (2018), a dialética se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. A dialética como método de conhecimento pretende uma visão de totalidade (FRANCO *et al*, 2013).

Assim o artigo está organizado com a seguinte perspectiva: na primeira seção será discutida a presença da Disciplina de Sociologia na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de sua Base Conceitual, apresentando-se, posteriormente, uma análise da presença da disciplina nos currículos dos cursos de Ensino Médio Integrado do Ifac, *Campus* Rio Branco, a partir da apreciação dos PPC's, buscando compreender a obrigatoriedade da disciplina como campo de saber científico e suas perspectivas curriculares apresentadas a partir de cada formação profissional.

1. A disciplina de Sociologia no Ensino Médio Integrado ao Técnico da Rede Federal de EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida nos Institutos Federais, possui uma proposta de ensino capaz de integrar o ensino técnico e profissional a uma perspectiva de educação omnilateral e politécnica (PEREIRA; LIMA, 2008) e, por conseguinte, busca a superação da dualidade entre formação técnica e formação geral (RODRIGUES, 2005; RAMOS, 2008).

Para Marise Ramos (2005), a Educação Profissional não consiste apenas em ensinar a fazer e preparar o indivíduo para o mercado, mas visa à compreensão das dinâmicas sociais, além de construir o indivíduo autônomo e crítico para atuar no mundo do trabalho. Nessa abordagem, Frigotto (2007) fala de uma educação profissional ancorada na omnilateralidade e

na politecnia enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas de formação humana e da atuação dos campos sociais, políticos e culturais do indivíduo.

Nessa perspectiva, o trabalho é tido como educativo que faz menção à realidade e à existência de suas sociabilidades e das condições materiais de reprodução (PALHANO, 2022). Logo, para além do trabalho ser tido como um aspecto que exige uma certa qualificação específica, a formação omnilateral apresenta-se como requisito do trabalho no âmbito ontológico e histórico (BRAGA; PAIXÃO, 2018).

No Brasil, pesquisadores como Marise Ramos (2005), Demerval Saviani (2003), Gaudêncio Frigotto (2007) e Ciavatta (2014) produzem estudos que dão direcionamento na compreensão, na concepção e na estruturação dos currículos dos cursos integrados ofertados pelos Institutos Federais.

Lima *et al.* (2017) e Neuhold (2019), descrevem a presença da Sociologia no Ensino Médio Integrado como uma possibilidade de edificar os olhares que sejam pertinentes às práticas em sociedade. A presença da disciplina nos currículos da educação EPT é tida como fundamental para a articulação dos saberes social, cultural e político-econômico. Os referidos autores descrevem a disciplina como central na instância mediadora com demais saberes e conhecimentos tecnológicos, o que possibilita uma vasta interpretação entre nas relações entre trabalho x sociedade, contribuindo fortemente para a construção de um senso crítico e emancipatório do alunado.

No contexto da Educação Profissional e da formação integral, Palhano (2022) descreve a sociologia como uma disciplina capaz de fomentar as bases científicas para a problematização e reflexividade diante das “manobras sociais” e produtivas que podem ou não reproduzir a lógica da acumulação capital. Desse modo, ela constrói a lógica de uma ciência que tem em sua gênese epistemológica uma base que vise a uma interpretação dos modelos e hegemônicos de produção. Nesse contexto, a ementa da Sociologia deve ser pensada como um componente fundamental no currículo da Educação EPT, apresentando a mesma importância das demais ciências que compõem a grade curricular dos cursos integrados.

Portanto, a disciplina deve figurar no mesmo patamar que as demais ciências que compõem o currículo escolar do Ensino Médio Integrado (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Tal abordagem nos remete a compreender um currículo integrado no qual

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com

finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetiva de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (RAMOS, 2006, p. 79).

De acordo com Ramos (2010), a integração do Ensino Médio ao Ensino Técnico pode ser compreendida como uma integração de vida humana em várias perspectivas, podendo ser entendida como uma oportunização de formação geral ao sujeito. Ao abordar o Ensino Médio Integrado Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), descrevem essa etapa de ensino como:

o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças e para, superar essa conjuntura, constituindo em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44).

O conceito de currículo integrado refere-se a uma abordagem educacional que busca promover uma educação mais coesa e completa, combinando diferentes áreas de conhecimento e disciplinas escolares para formar uma visão mais ampla e interdisciplinar sobre o mundo. Isso é alcançado através de projetos e atividades que abrangem vários aspectos da vida e que relacionam diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos alunos explorar, compreender e aplicar o que aprendem de maneira mais significativa e relevante.

Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2012) apresentam educação omnilateral a partir da concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Apresentadas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Para os autores, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Para Saviani (2003), a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Ou seja:

é uma proposta educacional que, partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, se volta para o entendimento da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre formação para o mecanicismo e para o intelectualismo, ou, mais historicamente falando, a superação da “escola dual” (SAVIANI, 2003, p. 136).

Assim, a formação integral direciona o aluno à formação politécnica com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades do ser social para o trabalho como princípio educativo. Mas, de acordo com Ramos (2005), o primeiro sentido da integração é a formação omnilateral dos sujeitos.

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2005, p. 3).

Nesses termos, a disciplina de Sociologia tem potencial para trabalhar de forma isolada, inter ou transdisciplinar os eixos estruturantes da Rede Federal, a saber: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tais eixos estruturantes são conteúdos para os quais já existe referencial teórico produzido no âmbito da Sociologia para os três primeiros anos de Ensino Médio, seja ele integrado ou não ao Ensino Técnico, tal como pode ser percebido, por exemplo, na leitura de Tomazi (2010), Costa (2002) e Oliveira (2011).

Lima (2022), por sua vez, descreve as disputas curriculares que ocorrem no âmbito dos conceitos que constituem as bases dos Institutos Federais em 2008. Com isso, aponta para uma a relação entre escola x mundo do trabalho organizados a partir de uma educação omnilateral e politécnica. Constrói-se assim a inserção da disciplina de Sociologia na EPT, como uma ciência que pode abrir novas possibilidades de interpretação e compreensão, além de contribuir no processo formativo, caminhando lado a lado e fomentando a produção do conhecimento e da ciência.

A compreensão de uma ementa curricular em cursos de educação integrada e seus marcos legais parte de uma reflexão de um campus de disputa simbólica das diversas ciências que compõem os currículos de ensino. Ao mesmo tempo, constitui um marco de construção de uma identidade profissional futura ao alunado, construindo um marco educacional curricular visto por muitos educadores como um território de constante disputa política e econômica (ARROYO, 2013; NEUHOLD; 2019).

De acordo com Santos e Pinto (2019), a disciplina de Sociologia foi integrada ao currículo dos Institutos Federais, especialmente a partir das matrizes curriculares dos cursos integrados, uma vez que forma desde a criação e institucionalização da rede através da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008 em concomitância com a implementação da Lei nº 11.648 de junho de 2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todo o país.

A disciplina foi favorecida pela referida lei de criação da Rede Federal e Tecnológica, pois assinala a finalidade destas instituições de estimular o “desenvolvimento do espírito crítico”, aponta para a formação e qualificação de cidadãos, e se propõe “à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento social local e regional” (...) O referencial sociológico é estrutural para a verticalização do conhecimento e reflexão crítica das diversas dimensões da vida social, com vistas a emancipação humana, principalmente no campo do mundo do trabalho, perspectivas fortemente estabelecidas nos Institutos Federais em termos curriculares e do seu horizonte teórico (SANTOS; PINTO, 2019, p. 139 -140).

Nessa perspectiva, construir o entrelaçamento acadêmico, nos currículos escolares dos diversos segmentos educacionais brasileiros, é um eixo central no ensino básico. Afinal, é a partir da distribuição das disciplinas por séries/anos que conteúdos temáticos serão desenvolvidos pelos professores. Dessa forma, torna-se possível determinar qual tipo de formação escolar é desenvolvida no Ensino Básico ou no Ensino Profissionalizante.

No debate sobre a Sociologia nos currículos do Ensino Básico, Tomazi (2004) nos convida a instigar nos jovens estudantes o pensamento sociológico sobre temas e situações nos quais estejam envolvidos, despertando o pensamento sociológico a partir de suas cotidianidades, levando-os a atuar como oradores. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento da disciplina deve valorizar a prática social do aluno, considerando os conceitos da sociologia clássica.

Já para Bodart (2021), a presença da disciplina de Sociologia no Ensino Básico é fundamental, pois é resultado do esforço de contextualização didática das perspectivas teórico-metodológicas do campo das Ciências Sociais. E sua constituição se dá a partir das perspectivas teórico-metodológicas, dos conceitos e categorias da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política.

Oliveira (2013) descreve que a Sociologia na EPT se concentra no estudo das relações sociais e da dinâmica da formação profissional, abordando questões como as desigualdades sociais e econômicas que afetam a participação e o sucesso dos indivíduos na educação e no mercado de trabalho. Além disso, a Sociologia também se interessa pelo impacto da educação profissional na sociedade e no desenvolvimento econômico, além de buscar compreender as infraestruturas e superestruturas que compõem as relações sociais presentes, as políticas públicas e as práticas pedagógicas relacionadas à formação profissional. Por fim, o autor aponta que a Sociologia traz uma substancial contribuição para a análise das relações de trabalho, em especial nas sociedades capitalistas, bem como do processo de globalização. Ambas as questões possuem implicações diretas sobre a realidade

da EPT, direcionando o aluno a compreender o campo de atuação dos sujeitos formados pelos Institutos Federais.

Nessa dimensão, Oliveira (2019), descreve que a disciplina de Sociologia está presente no currículo dos Cefets mesmo antes de 2008, o que demonstra o reconhecimento dessas instituições de ensino quanto o lugar da Sociologia na educação profissional.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos currículos dos Institutos Federais foi objeto de estudos de pesquisadores como Oliveira (2010), Santos e Pinto (2019), Cárida e Rosso (2021) e Lima (2021). Tais estudiosos descreveram a presença da disciplina na ementa curricular dos cursos integrados e sua função social a partir de uma educação omnilateral e politécnica, contribuindo para a construção de um pensamento crítico do alunado. Resta, contudo, compreender como se processa a disciplina de Sociologia nos Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico do Ifac, *Campus* Rio Branco.

2 A disciplina de Sociologia no Ensino Médio Integrado ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco

Os cursos de Ensino Médio Integrado no Ifac são regidos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), organizados a partir de 03 núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico (SILVA, 2021, p. 60). Para tanto, apresenta temáticas correlatas com olhares diferenciados, permitindo um diálogo entre a disciplina de Sociologia e outras ciências.

Nesse contexto, Lima (2022) pressupõe que os estudantes dos Institutos Federais não podem se formar, tecnicamente e profissionalmente sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as dimensões. Essa proposição é apresentada na construção curricular descrita por Adilson e outros (2017), ao afirmar que o ensino integrado busca romper com a ideia de ciência e de conhecimento como elementos estanques no processo educacional.

No caso específico do Instituto Federal do Acre – Ifac, Alvarez e Acácio (2000) discorrem a respeito dos desafios da construção dos currículos do EMI, tendo como premissa a proposta de integração do ensino como alternativa para o sucesso da formação do estudante do Ensino Médio, e superar os desafios e gargalos do ensino propedêutico. Apontam, assim, que a forma integrada da articulação curricular deve conceber o que é apresentado no § 2º do Art. 4º do Decreto Federal nº 5.154/2004, devendo haver a necessidade da ampliação da carga

horária total dos cursos, a fim de assegurar o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. As autoras destacam ainda que não se trata de ampliar a carga horária de forma justaposta, mas sim, de construir uma nova concepção, conforme ressalta o § 2º do art. 4º do Decreto n.º 5.154/2004.

Silva (2021), em sua dissertação de mestrado, analisa os componentes curriculares dos cursos de ensino médio integrado, do Ifac/*Campus* Rio Branco, descrevendo essa etapa de ensino como uma travessia para uma educação politécnica para superar a dicotomia entre educação profissional e educação geral, construção teórica sustentada por Ciavatta e Ramos (2011). Objetiva, desse modo, integrar conteúdo com a Educação Básica de nível médio e da formação técnica (BRASIL, 2007, p. 40-41), na qual o alunado navega entre uma transição de um ensino tradicional para um ensino com base em uma educação profissionalizante. Nesse sentido, a presença da disciplina de Sociologia na matriz curricular dos cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio de Edificações, Rede de Computadores e Informática para Internet, ofertados pelo Instituto Federal do Acre, *Campus* Rio Branco, é objeto central do presente estudo.

No Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre, a disciplina de Sociologia está presente de maneira obrigatória nos três cursos de Ensino Médio Integrado ofertados no *Campus* Rio Branco, com uma distribuição da carga horária de 90 horas anuais, distribuídas uma aula semanal de 50 minutos (36 horas aulas anuais) com 30 horas (de relógio) por séries ou anos (IFAC, 2020). De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, conta com 5 professores de Sociologia em seu quadro docente, sendo que 2 exercem atividades de gestão. Dos cinco professores, apenas 3 estão no exercício da função lecionando nas turmas de Ensino Médio Integrado.

É importante citar, que os professores de Sociologia do Ifac/*Campus* Rio Branco têm autonomia para a utilização de um currículo oculto com os alunos, como também, criar, adequar, realizar a utilização de outros instrumentos de ensino e distribuir materiais didáticos aos discentes, através o Sigaa/Ifac, significando que o exercício da docência vai além do uso do livro didático.

A ementa da disciplina busca seguir propostas oriundas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), incorporando em seus objetivos temáticas como as relações de trabalho, as relações entre indivíduo e sociedade, as relações entre política, Estado e relações de poder, além de aspectos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Tais propostas são

apresentadas a partir dos PPC's dos cursos, aprovadas em 2017, de maneira igualitária, porém, permitindo um diálogo entre os eixos tecnológicos e as áreas de integração com outras disciplinas curriculares.

Ao analisar os PPC's dos cursos de Ensino Médio Integrado do *Campus* Rio Branco, pôde-se visualizar que a distribuição da matriz curricular da disciplina de Sociologia possui uma mesma ementa e referencial teórico nos três cursos ofertados, diferenciando-se apenas na construção de um diálogo com outras disciplinas, a partir de ênfases tecnológicas dos cursos, além de uma proposição que busca um diálogo com os campos científicos que compõe as Ciências Sociais, com uma abertura a proposições temáticas da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política.

De acordo com os PPC's, a disciplina de Sociologia possui a seguinte configuração:

- 1.º Ano: Sociologia como ciência. As relações indivíduo-sociedade. Os processos de socialização e sociabilidade. Grupos Sociais e Instituições Sociais. Ideias e concepções dos grandes sociólogos. Sociologia e cotidiano
- 2.º Ano: Política, Estado e relações de poder. Direitos humanos e cidadania. Estado brasileiro, sistema partidário e democracia. Movimentos sociais e participação política. Poder regional e local. Discussão e produção de textos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme a lei 11.645/08
- 3.º Ano: Relações de trabalho e sociedade. Relações culturais. Realidade política e social brasileira. Discussão e produção de textos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme a lei 11.645/08.

Numa leitura mais detalhada dos PPC's acerca das possíveis áreas de integração da Sociologia e de outras áreas de conhecimento, a partir da ênfase tecnológica, observa-se uma proposição de diálogo interdisciplinar com disciplinas como Filosofia, Geografia e História, disciplinas estas, que compõe à área de Ciências Humanas, além de disciplina das Ciências da Natureza, como a Biologia e disciplinas técnicas específicas como Desenho Técnico, Gestão da Qualidade e da Logística na Construção Civil, Desenho Técnico, Projetos Arquitetônicos e Redes de Computadores.

No curso de Edificações, a Sociologia apresenta um diálogo interdisciplinar, no 1.º Ano, com a disciplina de Desenho Técnico e Filosofia, visando à análise das relações entre indivíduo x sociedade, além da compreensão da estrutura das civilizações da Antiguidade clássica da sociedade contemporânea. No 2.º Ano, o diálogo se dá com as disciplinas de Geografia e Filosofia, buscando-se a compreensão do sistema capitalista e as reflexões sobre

o homem. E no 3.º Ano, o diálogo interdisciplinar se dá apenas com a disciplina de Gestão da qualidade e da logística na construção civil, tendo como eixo central a compreensão das relações de trabalho.

Na leitura a partir de outras disciplinas que compõem o currículo dos cursos, podemos observar o diálogo interdisciplinar com a Sociologia da seguinte forma: No Curso de Edificações, no 1.º Ano, as disciplinas de Filosofia I, a partir de temas como: A estrutura das civilizações da Antiguidade clássica à Idade Contemporânea; Desenho Técnico com temáticas sobre Jazidas e Sua Importância na Cadeia da Construção Civil; no 2.º Ano, com as disciplinas de Filosofia II, abordando-se o comportamento e as reflexões humanas; Geografia II, com temáticas relacionadas ao Sistema Capitalista; e Projetos Arquitetônicos, com temáticas sobre Relações Sociais derivadas dos espaços urbanos. No 3.º Ano, observamos o diálogo apenas com a disciplina de Filosofia III, dando continuidade ao 2.º Ano.

Já no curso técnico Integrado em Redes, a área de integração da Sociologia está presente apenas no 1.º Ano, com as disciplinas de História e Geografia, com temas voltados aos povos indígenas e os reflexos no homem contemporâneo, além da compreensão de espaço e relações de Poder.

A integração com outras disciplinas não está presente no PPC do Curso de Informática para Internet. Nesse curso, a Sociologia encontra-se integrada no 1.º Ano com a disciplina de Filosofia I, abordando temas como: Revolução Industrial e a Mudança de Comportamento. No 2.º Ano, com as disciplinas de Biologia II, com temáticas voltadas ao Homem e o Meio Ambiente; e Geografia II, discutindo-se temáticas que abordem o Sistema Capitalista; e Filosofia II, abordando-se temáticas referentes ao comportamento e reflexões humanas. No 3.º Ano, o diálogo se dá apenas com a disciplina de Biologia III, debatendo-se a mesma temática do segundo ano.

Já no curso de Informática para Internet, o diálogo a partir de outras disciplinas de integração está presente no 2.º Ano, apontando uma integração com as disciplinas de Rede de Computadores debatendo temas como: O impacto das redes de computadores no cotidiano das pessoas; com a Filosofia II, discutindo-se temáticas referentes ao comportamento e reflexões humanas e no 3.º Ano com as disciplinas de Biologia II, discutindo-se as relações Homem e o Ambiente; e Geografia II, com temáticas direcionadas ao Sistema Capitalista e aos Movimentos Sociais.

Três referências são utilizadas como bibliografia básica nas ementas curriculares dos três cursos analisados, são elas: Tomazi (2010), Costa (2002) e Oliveira (2011). As obras são direcionadas à compreensão da Sociologia no Ensino Básico, contemplando as temáticas

A Disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/campus Rio Branco | Luciney Araújo Leitão | Josina Maria Pontes Ribeiro

abordadas nas ementas desenvolvidas nos cursos integrados. Além da bibliografia básica, as ementas dos cursos apresentam a possibilidade da utilização de outras bibliografias que permitem a construção de um currículo oculto desenvolvido pelos professores no chão de sala. Dentre os autores utilizados temos Medeiros e Bomeny (2010); Giddens (2010); Teles (2008); Dimenstein (2011) e Chauí (2010).

Os cursos estão em processo e revisão, as ementas foram pensadas em um contexto histórico específico. Em tais revisões é necessário considerar a necessidade de serem tratados conteúdos diferenciados por cursos e eixos, sob o risco de se trabalhar sempre a partir de um currículo oculto ou de se não fazer a real integração curricular.

Apesar de seguir uma mesma ementa nos três cursos integrados, a principal diferença, está no desenvolvimento da disciplina, pois cada curso possui áreas de integração, eixos estruturantes e núcleos politécnicos próprios, o que direciona o diálogo da Sociologia com outras disciplinas que compõem a grade curricular. Observamos, assim, que no curso Integrado em Edificações, a disciplina de Filosofia a integração está presente nos três anos. Já no curso Integrado de Redes de Computadores, a integração se dá em dois anos com Filosofia e Biologia e no curso Integrado de Informática para Internet, a integração com a Filosofia encontra-se apenas em um ano de ensino. Nesse sentido, mesmo disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como História e Geografia, não apresentam uma integração em todos os cursos/séries com a Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões abordadas nesse artigo favorecem a compreensão de que toda a construção curricular no Ifac/*Campus* Rio Branco deve ser vista como um território em disputa entre as disciplinas científicas, bem como evidenciam desafios de diálogos com as disciplinas da área básica e técnica.

Nesses termos, é importante destacar o lugar que a Sociologia ocupa no currículo EPT, tendo como marco inicial a concepção da Rede Federal de ensino em 2008 e sua contribuição na construção de uma educação omnilateral e politécnica. Logo, o conteúdo desenvolvido nos cursos EPT, quer seja da área básica ou técnica, deve ser pensado a partir da construção de uma educação integral e omnilateral, tendo como ênfase o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Na leitura dos dos PPC's dos cursos, foi observado que os mesmos possuem uma mesma ementa e referenciais teóricos aplicados aos três cursos de Ensino Médio Integrado no

Ifac, *Campus* Rio Branco. Entretanto, o desenvolvimento da disciplina segue os eixos tecnológicos propostos para cada curso. A autonomia docente é o que permite ao professor a utilização de um currículo oculto, bem como a busca de metodologias que mais se aproximam da realidade de cada turma e dos eixos tecnológicos descritos nos cursos, favorecendo o diálogo com as áreas básica e técnica. Essa proposição de um currículo oculto, para ser bem-sucedida, vai depender, contudo, da formação docente e, especialmente, da clareza sobre os referenciais teóricos que embasam a Rede Federal de Educação Profissional.

Apesar da obrigatoriedade de a Sociologia estar presente na concepção dos Institutos Federais, a carga horária anual e o quantitativo de aulas semanais, são os principais gargalos no desenvolvimento das temáticas propostas nas ementas sejam adaptadas, seguindo a lógica de uma hierarquização de disciplinas.

Importante frisar que a disciplina de Sociologia contribui fundamentalmente para a construção das interpretações das relações de trabalho existentes em nossa sociedade, além da compreensão das transformações ocorridas nas sociedades capitalistas. O debate sociológico no Ensino Básico deve despertar no alunado a compreensão de todo o processo de globalização em nossa sociedade e suas implicações diretas sobre a o campo educação EPT, e sua atuação posterior como profissional formado pelo Instituto Federal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Carmem Paola Torres.; ACÁCIO, Maria Lucilene Belmiro de Melo. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. In: *Os "Nós" que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica*, v. 89051, p. 7, 2019.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base*, Brasília: MEC, 2007.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Latitude*, v. 5, p. 139-160, 2021

BODART, Cristiano das Neves. *Sociologia e Educação: Debates necessários – volume I*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BRAGA, Janaira Pacheco de; PAIXÃO, Alessandro Ezequiel da. Sociologia no Ensino Técnico Agrícola Integrado. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 7, n. 1, 2018.

BRASIL. *Lei 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias*. Capítulo 4: Conhecimentos de Sociologia, 2008, p.105-133.

CARIDÁ, Ana Carolina Bordini Brabo; ROSSO, Kelem Ghellere. Ensino de Sociologia e Educação Profissional e Tecnológica: uma perspectiva crítica a partir das discussões do mundo do trabalho. In: OLIVEIRA, A. et al. *Conquistas e resistências do ensino de sociologia: ENESEB 2019*. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2021.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia e Sociologia*. São Paulo. Ática, 2010.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 25 fev. 2024.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ARRIADA, Eduardo. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. *Perspectivas Sociais*, n. 1, 2013.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil*, 2022. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/publicacoes/diretrizes-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-do-brasil>. Acesso em: 06 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil*, 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/geral/nota-de-esclarecimento-sobre-o-pnld-2021> . Acesso em: 13 mar. 2023.

COSTA, Maria Cristina. *Castilho Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2002.

DE LIMA, José Glauco Smith Avelino et al. Os lugares da sociologia na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 13, p. 150-169, 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 2005.

DISMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, Roseli Caldart.; PEREIRA, Isabel. Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) *Ensino Médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Ancisar. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLOVATY, Ricardo Vidal. A sociologia no ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela noção de politecnia. *Revista CTS IFG Luziânia*, v. 1, n. 1, 2015.

HATUGAI, Érica Rosa. *Metodologia do ensino de Sociologia Editora e Distribuidora Educacional S.A.* Londrina, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. *Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para a internet*. Rio Branco Ifac/Campus, 2017 b.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. *Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em edificações*. Rio Branco: Ifac/Campus Rio Branco, 2017 a.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. *Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores*. Rio Branco: Ifac/Campus Rio Branco, 2017c.

LEITÃO, Luciney Araújo; FREITAS, Renata Gomes de Abreu. Notas sobre uma disciplina marginal: A Sociologia no currículo da Rede Federal de Ensino. *Revista Conexão na Amazônia*, v. 3, n. Edição especial, p. 197-216, 2022.

LIMA, José Gllaucio Smith Avelino de. *et al.* Os lugares da Sociologia na formação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 13, p. 150-179, 2017.

LIMA, Vinicius Carvalho. O Ensino de Sociologia no currículo integrado: o que nos diz a experiência docente com a disciplina nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.90-114, 2021.

MARTINS, Carlos. Benedito. *O que é Sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, Bianca Freire.; BOMENY, Helena. *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 2010.

MORAES, Amaury César. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *Holos*, v. 5, p. 166-174, 2013.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio Rogério Olivato (Orgs.). *O ensino de sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)*. Macéio, AL: Café com Sociologia, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Em que a sociologia pode contribuir para a educação profissional e tecnológica? *Holos*, v. 5, p. 166-174, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Para que Serve Sociologia? Itinerários na Rede de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Tecnologia & Cultura* - Rio de Janeiro - ano 12 - nº 16 - pp. 22/29 - jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Cesar-Barcante/publication/277249456_Mobilizacao_Social_com_Jogos_de_Negocios_Ensinando_a_Pescar/links/5565136e08ae94e95720564c/Mobilizacao-Social-com-Jogos-de-Negocios-Ensinando-a-Pescar.pdf#page=23 Acesso em: 06 maio 2023.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática, 2011.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia—IFETS. *Revista Retta*, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010.

PALHANO, Raimunda Santos. *A prática do ensino em sociologia na educação técnica no Instituto Federal do Maranhão-IFMA*. 2022.

PEREIRA, Isabel Brasil et al. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Epsjv, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado - Verbete. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2006, p. 77-80.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.) *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RÊSES, Erlando Silva. Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Mediações - *Revista de Ciências Sociais*, Londrina, vol. 12, n.1, p.177-194, jan./jun. 2007.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3 (2): p. 259-282, 2005.

SANTOS, Elisângela da Silva; PINTO, Gustavo Louis Henrique. Apontamentos sobre a sociologia no Ensino Médio técnico integrado e o pensamento social brasileiro. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio Rogério Olivato (Orgs.). *O ensino de sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)*. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2019.

SANTOS, Mário Bispo dos. *A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de Ciências Sociais, 2002.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n1, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958> Acesso em: 24 fev 2024

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2003.

SILVA, Maria Lionilde Araujo da et al. *Que a Política Esteja com Você: o ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre*. 2021.

SILVA, Maria Perpetua Carvalho da. Discussão sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática. *Anais VII ENALIC*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/51396>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, Nara Alinne Nobre da. *As atividades experimentais no contexto da docência nos institutos federais do estado de Goiás: reflexões a partir da epistemologia fleckiana*. 2022.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Sociologia para jovens: iniciação á sociologia*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio *Sociologia para o Ensino Médio*. 2 ed, São Paulo: Saraiva, 2010.

TOMAZI, Nelson Dacio; LOPEZ Júnior, Edimilson Lopez. Uma Angústia e duas Reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. de (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

Recebido em: 19 de janeiro de 2014.

Aceito em: 29 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

LEITÃO, Luciney Araújo; RIBEIRO, Josina Maria Pontes:. A disciplina de Sociologia no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.7, n. 2, p.86-104, 2023.



ARTIGO

APLICAÇÃO DE UMA PROPOSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021

Katiuscia Cristina Vargas Antunes¹
Gustavo Roberto de Lima²
Thais Gonçalves de Souza³

Resumo

Este trabalho visa analisar o livro didático "Desigualdade e Poder", produzido pela editora Scipione, em articulação ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise segue os pressupostos teórico-metodológicos de Meucci (2014; 2020), apoiada na Sistematização, Institucionalização e Rotinização. A discussão perpassa as dimensões legais, estéticas e estilísticas, econômicas, sociais e políticas da obra. Aborda-se a relação entre Estado, editoras e mercado, o perfil dos autores, técnicas de exposição didática e tendências metodológicas e o destaque ou apagamento de áreas de conhecimento. Ressaltam-se ainda as contradições entre normativas e cultura escolar, além de verificar a legitimação das competências e habilidades. Busca-se, assim, demonstrar os livros didáticos na construção de uma interpretação sociológica da vida cultural e intelectual e somatiza-se à discussão acerca do Ensino Médio que modifica os cotidianos escolares e impactam na produção, no uso e nas percepções dos livros didáticos.

Palavras-chaves: Sociologia. Livros didáticos. PNLD. Currículo.

APPLICATION OF A THEORETICAL-METHODOLOGICAL PROPOSITION IN THE ANALYSIS OF PNLD 2021 DIDACTIC BOOKS

Abstract

This work aims to analyze the textbook "Desigualdade e Poder", produced by Scipione publishing house, in articulation with the Programa Nacional do Livro e do Material Didático

¹ Doutora em Educação pela UERJ. Prof da Faculdade de Educação da UFJF. E-mail: katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br

² Mestrando em Ciências Sociais pela UFJF. E-mail: lima.gustavo@estudante.ufjf.br

³ Mestranda em Ciências Sociais pela UFJF. E-mail: thaisouza.ufjf@gmail.com

(PNLD) and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The analysis follows the theoretical-methodological assumptions of Meucci (2014; 2020), supported by Systematization, Institutionalization and Routinization. The discussion permeates the legal, aesthetic and stylistic, economic, social and political dimensions. The relationship between the State, publishers and the market, the authors' profile, teaching techniques and methodological trends and the emphasis or deletion of areas of knowledge are discussed. Contradictions between regulations and school culture are also highlighted, in addition to verifying the legitimacy of competences and abilities. Thus, we seek to demonstrate textbooks in the construction of a sociological interpretation of cultural and intellectual life and add to the discussion about High School that changes school routines and impacts the production, use and perceptions of textbooks.

Keywords: Sociology. Didactic books. PNLD. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Pretende-se analisar neste trabalho o livro didático “Desigualdade e Poder”, da coleção “Contexto e Ação”, produzido pela editora Scipione, para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, sustentando-se sobre as bases teórico-metodológicas propostas Meucci (2014; 2020). O artigo desdobra a análise em torno de três pontos principais levantados pela autora: 1) Sistematização, que remete à relação entre agentes e estruturas, neste caso, Estado, Editoras e autores; 2) Institucionalização, que concerne a forma como o conhecimento e os saberes são estruturados dentro dos livros analisados; e 3) Rotinização, com foco em como influem a formalização do campo de estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma mais ampla, e nas Ciências Sociais mais especificamente.

Importa ressaltar que os três pontos destacados são pilares do desenvolvimento da proposta metodológica de análise dos livros didáticos, segundo Meucci (2020) e, referem-se às operações básicas e necessárias à constituição de um campo de conhecimento. A partir desses eixos desdobram-se diferentes camadas de investigação e detalhamento para a pesquisa, sendo estes: as variáveis analíticas, os aspectos, as ações analíticas, as indagações e as dimensões. Toda a proposta da autora objetiva demonstrar a rica contribuição que os livros didáticos possuem na construção de uma interpretação sociológica da vida cultural e intelectual das sociedades, ou seja, apresentar o valor heurístico dos livros didáticos na compreensão de dinâmicas sociais. (Meucci, 2020, p. 14)

Dito isto, ao optar pela análise da obra didática “Contexto e Ação: Desigualdade e Poder” - de maneira intencional, conferindo foco a uma obra com majoritariamente autores com formação em Ciências Sociais, ou que estivesse o mais a fim possível da área referida -

pelas lentes propositivas do trabalho de Simone Meucci, concorda-se com as hipóteses da autora de que:

(...) a análise sistemática de livros didáticos permite uma abordagem com potencial de compreender dinâmicas de definição de fronteiras e seleção de conteúdos disciplinares em determinados contextos. Ou seja, vistos do ponto de vista disciplinar, ancorados em desenhos curriculares bastante classificados, livros escolares admitem reconhecer processos socialmente condicionados de normalização da divisão do trabalho intelectual. Possibilitam, inclusive, o escrutínio da relação entre escola, mercado, sociedade e Estado e, com isso, a compreensão dos sentidos e horizontes de uma dinâmica intelectual. (Meucci, 2020, p. 5)

Ao pensar o livro didático, portanto, visamos a trama de relações em que estão inseridos. “Os livros são, a um só tempo, mercadoria, objeto de política pública, ferramenta de ensino e aprendizagem, artefato intelectual caracterizado por uma modalidade de escrita bastante singular” (Meucci, 2014, p. 221). Além disso, agrega-se a esta proposta de análise multidimensional as considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, visto que a edição 2021 do PNLD é a primeira configuração do programa com a atuação destes dois elementos que provocaram profundas modificações, principalmente na forma como os campos do conhecimento são sistematizados - pelo menos no campo legal.

A BNCC traz uma série de direitos, deveres, competências gerais e específicas, que os estudantes devem ter acesso, bem como, um conjunto de habilidades que devem ser mobilizadas para tal. É “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Se formata enquanto uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8).

Assim, ao longo deste artigo, pretende-se apresentar as estratégias para analisar as múltiplas dimensões que conformam o livro didático, neste caso o livro “Contexto e Ação: Desigualdade e Poder”. Para além, somar à discussão as novas formatações do Ensino Médio (EM), que modificam os cotidianos escolares e impactam significativamente na produção, no uso e nas percepções dos livros didáticos.

É relevante pontuar os critérios que fundamentaram a escolha do livro didático “Desigualdade e Poder” para escrutínio. Primeiro, tinha-se como condição analisar a primeira série de livros didáticos referentes ao Objeto 2 do PNLD e que foram produzidos e aprovados

sob as novas normas e regras do edital de 2021. Assim, pretendia-se compreender um período de significativas mudanças, principalmente devido às influências e exigências da Base Nacional Comum Curricular e da configuração do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, dentre esses livros, o segundo critério foi a identificação do perfil de autoria, buscando coleções que representassem uma maioria de pesquisadores e professores das Ciências Sociais, o que era significativo para uma análise que pretendia compreender as problemáticas pelas lentes analíticas da Sociologia. Assim, escolhida a coleção, diante dos seis volumes temáticos, autocontidos, a escolha do tema Desigualdade e Poder se guiou pela maior afinidade das temáticas com as áreas que conformam as Ciências Sociais - Antropologia, Sociologia e Ciência Política.

O artigo é composto, além desta introdução, por uma seção que apresenta um panorama das reflexões teórico-metodológicas sobre livros didáticos. Em seguida, é evidenciada a proposta erigida para a análise da obra Contexto e Ação - Desigualdade e Poder. A partir disso se desdobram outras três seções que, apoiadas nos pressupostos de análise de Meucci (2020), refletem sobre a Sistematização, a Institucionalização e a Rotinização na obra em questão. Por fim, apresenta-se as considerações finais com ponderações em relação a essa primeira tentativa de aplicação metodológica aos manuais interdisciplinares do PNLD 2021.

PANORAMA DE REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Previamente a apresentação do sistema metodológico desta pesquisa, faz-se importante retomar alguns autores e formulações que merecem reconhecimento acerca da investigação da formação e expansão do campo de pesquisas em Manualística e, principalmente, do enfoque e perspectivas das Ciências Sociais nesse âmbito, sem pretender esgotar as diversas contribuições que poderiam compor esta seção. A Manualística considera os manuais escolares (também chamados de livros escolares ou didáticos) enquanto importantes objetos de investigação. Assim, são problematizados e interpretados em diferentes frentes, tanto pela suas formas internas de estruturação, como a disposição e formatação que os conhecimentos assumem nesses manuais, quanto pela suas formas de produção, das relações de poder e agências envolvidas até a sua recepção e utilização nas práticas do cotidiano escolar.

Bodart (2021), no artigo intitulado “Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil” aponta para a recente produção, circulação e consumo de livros

didáticos de Sociologia no Ensino Médio, visto as idas e vindas da disciplina e da inclusão tardia desta no PNLN. Também destaca a recente manifestação de interesse sobre a temática enquanto objeto de estudo. São apresentados dados importantes sobre o campo de pesquisas que privilegiam os livros didáticos como objetos, demonstrando como, em sua maioria, estas se debruçam na análise interna dos componentes e conteúdos do material didático, e em sequência pelos seus sentidos, mas pouco se dedicam a reflexão e crítica dos próprios dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados.

Cigales e Amurabi (2020) buscam construir uma metodologia de análise dos livros didáticos a partir dos conceitos bourdieusianos. Esta valoriza três pilares fundamentais, seguindo uma lógica tanto interna, dos conteúdos e componentes da obra, quanto externa, dos contextos de produção e circulação, e evidenciando a necessidade de apoiar-se em uma pluralidade de métodos para além do documental e de conteúdo. Tudo isso, a fim de tornar relevante a potencialidade heurística desses objetos de estudo para investigar o universo social, cultural e educativo das sociedades modernas contemporâneas.

Angulo (2020), visando também contribuir para as discussões metodológicas, traz para a cena uma análise multimodal e interdisciplinar. Valorizando o livro escolar enquanto um potente documento historiográfico, a elaboração reconhece os componentes e elementos presentes internamente nesses livros, as formas de apresentação e agenciamento dos conteúdos e os conhecimentos científicos envolvidos. Desta forma, as escolhas do pesquisador na justificção para seleção das obras, o conjunto de livros focalizados, o contexto de produção das obras, além da análise do conteúdo dos diversos textos que compõem o macro texto e o que é transmitido pela obra são abordados nesta proposta de análise.

A proposta de Meucci (2020) dialoga com as demais, apresentando uma perspectiva semelhante, de valorização do potencial do livro didático para pensar a sociedade e os processos de construção e transmissão de conhecimentos, mas é amparada em outro arcabouço teórico. Partindo de Norbert Elias e sua concepção na obra “O Processo Civilizador” e conceitos weberianos, a autora associa ideias sobre o livro escolar pela ótica da sociologia configuracional, trazendo para a discussão um desenho de ações analíticas para tratar as múltiplas dimensões que constituem o campo de conhecimento ao qual os livros didáticos se inserem.

No entanto, Meucci (2020) constrói uma diferenciação interessante ao localizar a origem de sua proposta na Sociologia do Conhecimento e não sobre a Manualística em si, mesmo que dialogue com esta área. Pela própria trajetória de pesquisa da autora, as raízes da

proposta na Sociologia do Conhecimento, entremeada ao pensamento social, permitem tratar os livros didáticos enquanto importantes objetos para visualizar dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos científicos e do próprio repertório cultural da sociedade, ampliando a compreensão dos processos sociais pela análise dos livros didáticos, para além do fenômeno escolar, com recursos teórico-conceituais da própria sociologia, sendo assim mais relevante no contexto da análise deste artigo.

METODOLOGIA

Como apresentado anteriormente, a proposta deste artigo é submeter os livros didáticos do PNLD 2021 ao escrutínio do esquema metodológico delineado por Meucci (2020). A proposta da autora, de forma bastante clara, estrutura-se em três operações de análise, separadas para fins heurísticos, mas que se apresentam e se realizam de forma concomitante e interligada à realidade. Sistematização, Institucionalização e Rotinização, ao serem interpretadas juntas, permitem uma visão geral da obra, bem como dos possíveis desdobramentos de seu uso na sala de aula.

Dessa maneira, a investigação visa apreender estas três operações na construção e realização final do livro didático “Desigualdade e Poder”, buscando responder nas próximas seções às indagações propostas por Meucci (2020), na conformação de seu quadro analítico. Para além, apresentar um estudo comparado com a análise feita anteriormente por Meucci (2014) e considerando os novos contornos erigidos ao redor do livro didático no PNLD 2021. Segue abaixo a reprodução do quadro proposto pela autora que se refere aos aspectos e elementos das operações analíticas para análise dos livros escolares.

Quadro 1 – Operações Analíticas

Operação	Sistematização	Institucionalização	Rotinização
Variáveis analíticas	Relações	Formalizações	Tempos e Status
Aspectos	Condições de produção e distribuição dos livros	Definição e apresentação dos conteúdos	Estabilidade e Estatuto do conhecimento
Ações analíticas	Observar articulação entre editoras, autores, Estado, mercado, escolas, universidades	Perceber as ações de formalização dos conteúdos: currículo, aspecto gráfico e gênero de escrita	Verificar frequências das reedições e a estabilização do status do campo de conhecimento

Indagações	a. como ocorre o recrutamento de autores? b. quais e como se relacionam as agências responsáveis pela definição do conteúdo? c. quais políticas públicas ou privadas de distribuição dos livros? como se conectam?	a. quais critérios de seleção dos conteúdos? b. quais modos de apresentação dos conteúdos?	a. qual período de validade do conhecimento? b. qual significação social do conhecimento? c. quais hierarquias, disputas e diferenciações entre os livros didáticos
Dimensões	Econômica, social e política	Legal, estilística e estética	Histórica e Simbólica

Fonte: MEUCCI, 2020, p.15.

Em relação a Sistematização, Meucci (2020) determina o enfoque na relação entre produtores e receptores do conhecimento.

No limite, está relacionada às agências que, interligadas na forma de um sistema, são capazes de elaborar expectativas e justificativas intelectuais e sociais para o campo de conhecimento e realizar tarefas de seleção de agentes e de repercussão de seu conteúdo (Candido, 1971 *apud* Meucci, 2020, p. 5).

A segunda operação - institucionalização - se refere à tradução do aparato legal em livro propriamente dito. Busca-se perceber como o conhecimento foi organizado a partir das normativas, em especial, destacam-se neste componente o edital do PNLD e a BNCC.

Diz, portanto, respeito tanto à operação de organização burocrática que fixa conteúdos, quanto às condições gerais necessárias para reconhecimento das formas de exposição, procedimentos e insígnias dos portadores do saber especializado” (Weber, 1994 *apud* Meucci, 2020, p. 5)

Por último, a Rotinização, é a camada de análise que enquadra diretamente a influência do livro dentro da dinâmica da sala de aula, mas dita sobre a forma pela qual, a partir da reiteração, os livros didáticos têm o poder de perpetuar determinados conhecimentos. A Rotinização, portanto,

Diz respeito à propriedade de manter a articulação dos agentes e a ossatura organizacional e formal em condições que possibilitam a repercussão regular, sedimentando um estatuto estável ao campo de conhecimento” (Meucci, 2020, p. 6).

SISTEMATIZAÇÃO

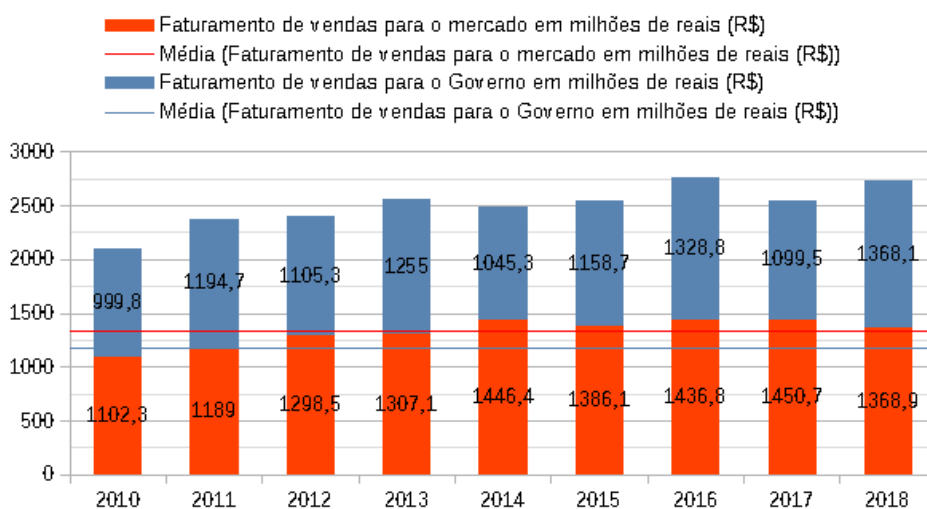
Nesta seção o enfoque será dado aos produtores e receptores do conhecimento. A primeira caracterização importante se relaciona a apresentação do PNLD, focalizando a maneira pela qual essa política pública se realiza, se desdobrando, principalmente, no Edital

do Programa. O Edital se configura em um instrumento da definição daquilo que deve e o que não deve estar presente nos livros — aspecto significativo para a dimensão da Sistematização — ao mesmo tempo que também atua definindo, a partir de critérios rígidos, quais os livros didáticos estarão presentes nas salas de aula.

É através do edital que o PNLD indica as etapas e atores envolvidos no processo de avaliação dos livros didáticos, os critérios dessa avaliação, as normas e os aspectos técnicos que devem ser seguidos, bem como as habilidades e competências que deverão estar presentes na elaboração e produção dos livros. Mas o cenário da sistematização é complexo, visto que, mesmo submetidas ao edital, as editoras são as agentes essenciais da estruturação do Programa.

A dinâmica ao longo da história do PNLD sofreu diversas alterações até a atual conformação. As editoras não desempenhavam com tanta autonomia a produção dos livros didáticos. Anteriormente eram parte de um sistema de co-edição, submetido primeiramente à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), depois ao Instituto Nacional do Livro (INL) (Höfling, 2000, p. 164). No entanto, desde os anos 80, estas figuras do setor privado são as verdadeiras produtoras das obras didáticas, que detém o poder, inclusive, de recrutar os autores. Por fim, vendem esses materiais didáticos — incluindo as obras literárias e de formação de professores que competem ao PNLD — ao Estado, o maior comprador de livros didáticos do país. Ou seja, todo um campo mercadológico é mobilizado e milhões de reais, a cada ano, são movimentados para a concretização da política pública.

Figura 1 – Comparação entre o faturamento do Governo e do Mercado, em geral, diante da compra de livros didáticos



Fonte: Elaboração própria.

A Editora Scipione, com sede em São Paulo, é a produtora da coleção Contexto e Ação, a qual pertence o livro que analisamos. A Scipione integra o conglomerado educacional que mais recursos arrecadou ao longo dos anos do PNLD. Meucci (2014) já apresentava o crescimento expressivo das editoras que, posteriormente, foram incorporadas a grupos cada vez maiores e a tendência progressiva de faturamento do setor editorial brasileiro.

O Cogna, que une as empresas educacionais Kroton, Platos, Saber, Vasta, Somos e Pitágoras Ampli, é a maior empresa privada de educação do país e uma das maiores do mundo, com mais de 1 milhão de estudantes diretos e outros vários milhões que utilizam seus materiais didáticos, via PNLD. Detêm as editoras Scipione, Ática, Saraiva e Atual, que atuam produção de livros, Livro Fácil, que atua no e-commerce. Ainda detêm sistemas de ensino de educação básica e ensino superior, ensino de idiomas, produtos educacionais físicos e digitais para todas as etapas da educação, bem como, produtos de formação de professores e para gestão escolar.

A realização de uma busca aos serviços oferecidos pelas empresas que compõem o grupo educacional surpreende diante da quantidade de nomes conhecidos e de grande alcance. Os sites de cada uma das grandes empresas que formam o Cogna apresentam outras várias agências similares, projetos e iniciativas e, assim, somam-se ao menos 50 empresas e serviços. Segundo Rodrigues (2020), as editoras que pertencem ao conglomerado arrecadam juntas, 452 milhões de reais, o que representa 30,6% dos recursos provenientes do PNLD em 2017.

Em 2017, o PNLD gastou um total de 1.295 milhões, de acordo com dados do MEC, no qual 52% foi absorvido pelas editoras Somos (Cogna) e FTD (452 e 226 milhões, respectivamente). Enquanto esses dois grupos ficaram com 52% do faturamento, outras 24 editoras dividiram o restante. Se considerarmos a tiragem total de livros, Somos e FTD foram responsáveis por 55,6% do total de 153 milhões. Por mais que haja um número razoavelmente grande de participantes é difícil afirmar que não há uma concentração de poder por parte dessas duas editoras. (Rodrigues, 2020).

Com relação aos autores, fica perceptível uma dinâmica, já identificada por Meucci (2014), de uma coprodução dos livros incluindo vários autores. Os livros analisados vão em direção às constatações apresentadas pela autora ao indicarem uma maior especialização no trabalho de escrita. Porém, o livro agora não é mais associado a uma disciplina, mas a um conjunto que visa a interdisciplinaridade e inclui Ciências Sociais, Filosofia, História e Geografia, formando a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esta é uma das modificações no PNLD 2021 devido às influências e exigências da BNCC e a reforma do ensino médio. O Novo Ensino Médio reorganiza o currículo em áreas do conhecimento, com ênfase na interdisciplinaridade. Mas, além desses aspectos, poderia-se citar a reestruturação da carga horária do EM, o que impacta na formatação do currículo, a divisão entre currículo comum e os itinerários formativos e Projeto de Vida.

A coletânea Contexto e Ação é composta por seis volumes de livros autocontidos e apresenta, majoritariamente, autores com formação em Ciências Sociais (4) sendo, um autor da área de filosofia e um da área de História. Observa-se que todos os autores realizaram ao menos uma etapa de sua formação acadêmica, quando não toda, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o que já atenta para a sobreposição do eixo de produção e tradição do conhecimento intelectual sudestino e, mais especificamente, paulista.

Diante desses aspectos, a coletânea analisada vai de encontro a fala de Meucci (2014) em duas vias. Tanto por ser elaborada por autores de São Paulo e cidades próximas e provenientes de instituições públicas de educação, quanto por ser produzida por editoras também paulistas, ligadas a conglomerados vultosos. Essa constatação se faz presente em uma rápida mirada no Guia Digital do PNLD 2021.

A amostragem de livros que estamos analisando revela a predominância, no PNLD, das grandes editoras de São Paulo (algumas ligadas a grandes conglomerados de empresas), especializadas na produção de didáticos e interessadas na aprovação. As editoras de São Paulo, focadas na produção didática, parecem atrair autores que estão ligados à complexa malha de instituições de ensino superior em seu entorno. (Meucci, 2014)

Com efeito, as observações e discussões acima desvelam as relações que compõem as condições de produção e distribuição dos livros didáticos, abarcando a editora envolvida, os autores recrutados e inscrição destes em determinada tradição, reiterada pelos eixos regionais e de conhecimento das universidades a qual pertencem. Além disso, a relação das editoras com o Estado, indica um campo estruturado nos contornos de um mercado milionário.

INSTITUCIONALIZAÇÃO

A Institucionalização se expressa nos conteúdos que são apresentados pelo livro referentes às áreas do conhecimento e a forma como se caracteriza e se configura essa apresentação. O edital do PNLD busca reverberar o currículo apresentado na BNCC, estando bastante claras aquelas habilidades e competências que devem ser trabalhadas. Porém, as

obras podem mobilizar distintos autores dos vários campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para alcançar esse objetivo, sem perder de vista a interdisciplinaridade.

O ponto sobre as competências e habilidades será melhor trabalhado no final desta seção, mas aqui cabe uma reflexão interessante. Mesmo identificando as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, não existe nenhuma postulação no edital do PNLD ou uma disposição legislativa que afirme a obrigatoriedade das unidades e/ou capítulos do livro didático conterem a referência direta às habilidades e competências a que se referem. Mas, mesmo assim, este padrão impera na forma de construção do livro didático e acaba servindo como instrumento de produção de uma legitimidade dos conteúdos.

Em um livro didático, as formas de apresentação dos conteúdos são diversas, mas comumente se expressam e se mesclam três técnicas de exposição didática. Segundo Meucci (2014) são essas: o topicalismo, que se refere a apresentação em forma de tópicos, o nominalismo, as citações diretas a conceitos, autores ou escola acadêmicas, ou ainda o contextualismo que atua fazendo referências a trajetória e ao contexto histórico-social daquilo que se discute. Essas formas são um dos aspectos que caracterizam a forma-livro — fazendo referência a forma como o livro didático é diagramado e se diferencia dos demais tipos de livros. Este modelo, de alguma forma, é previsto no edital do PNLD quando apresenta e define aquilo que deve obrigatoriamente estar presente e como deve estar presente. Outros aspectos definidos, por exemplo, é o número máximo de páginas ou a determinação de como as imagens utilizadas devem ser apresentadas.

Aprofundando no volume 5 da coleção, o livro *Desigualdade e Poder*, traz como questionamento central “o que é poder e a associação histórica que existe entre ele e os diversos tipos de desigualdade”, discutindo os problemas políticos e sociais e visando seu combate. Em suas definições, a obra deixa claro que busca atender a BNCC ao discutir os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), sugeridos pelo documento:

trabalho, saúde, diversidade cultural, educação em direitos humanos e educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Machado *et al*, 2020, p. 15).

A organização do livro se dá em 6 capítulos, respectivamente, intitulados: “O que são e como surgiram os Estados nacionais?” “Por que algumas pessoas são vistas como mercadorias?” “Quem ganhou com a independência?” “Qual é a relação entre autoritarismo, opressão e desigualdade?” “O que é a democracia e como preservá-la?” “Qual é a democracia

do Brasil?”. É interessante perceber a mobilização das interrogativas, em todos os títulos, impelindo e provocando a reflexão do aluno logo na abertura das unidades temáticas.

Todos os capítulos são divididos em duas partes. A Parte 1, Conexões, se dedica à explanação dos conteúdos, distribuídos em quatro Temas. A Parte 2, Imersão, trabalha com atividades de produção de conhecimento, no molde de projetos. Ademais, apresentam um padrão de organização que inicia-se com o Cenário, em seguida os Temas são apresentados e discutidos na seção Conexões. Nesta parte costumam aparecer, ainda, o Ampliando, o Explorando, as Reflexões e o Aprimorando o conhecimento, além de caixas de texto com Conceito, Perfil e Dicas. Nos fechamentos dos capítulos se propõe a Imersão, seguida pela Autoavaliação, que encerra o capítulo.

A seção de Abertura de cada um dos capítulos, é sempre em página dupla, e é descrita como pensada para contextualizar e instigar os estudantes para o assunto principal do capítulo — o que articula com a provocação realizada pelas interrogações dos títulos. É uma parte bastante colorida, com imagens e textos curtos que contextualizam essas imagens e apresentam justificativas da relevância dos temas apresentados.

A seção Cenário atua no processo de sensibilização para os Temas que serão abordados no capítulo, propondo uma reflexão prévia aos estudantes. Traz ainda os objetivos e justificativas do capítulo, esclarecendo o percurso dos conteúdos apresentados e as competências e habilidades da BNCC mobilizadas no capítulo. As seções Explorando, Reflexões e Aprimorando o conhecimento servem à finalidade de diagnóstico e avaliação, na medida em que os estudantes podem mobilizar conhecimentos e desenvolver as competências e habilidades.

A seção Explorando faz uso de atividades de leitura, interpretação e análise, baseadas em diferentes linguagens, como: mapas, gráficos, ilustrações e imagens. O segundo tipo de atividade, desenvolvido na seção Reflexões, tem como objetivo expandir os conteúdos propostos por meio de textos de autores consagrados na área das Ciências Humanas e, também, de textos jornalísticos. A seção Aprimorando o conhecimento tem a função de consolidar os conhecimentos por meio de questões que preparam os estudantes para os exames de larga escala, como o Enem e vestibulares.

A parte Ampliando estabelece, em grande parte dos casos, intersecção com outras áreas do conhecimento. A ideia é aprofundar a abordagem de assuntos relevantes para o capítulo e demonstrar as múltiplas determinações dos assuntos tratados, apresentando possíveis nexos entre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as outras áreas, como: Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

O box Conceito, como o nome já indica, traz uma breve definição de conceitos, ideias, termos ou expressões relevantes no conteúdo do capítulo. Enquanto, o box Perfil traz dados da vida e obra de pensadores, figuras históricas ou personalidades citadas. Há, ainda, o box Dicas, com sugestões de livros, artigos, filmes e sites que trazem novas perspectivas sobre os assuntos estudados. Por fim, na seção Imersão, propõe-se uma questão mobilizadora, que deve ser respondida por meio de um projeto, a ser realizado de acordo com uma metodologia específica de pesquisa e sistematizada como um produto final, resultado das investigações, que será apresentado para a classe ou para a comunidade escolar.

Ao observar as referências trabalhadas ao longo dos capítulos, identifica-se a prevalência de autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais. A História aparece, principalmente, com autores contemporâneos; a Filosofia com os clássicos, enquanto na Geografia, somente o autor Milton Santos é citado em uma questão de atividades complementares. É possível articular essa constatação da predominância dos autores referenciados ligados às Ciências Sociais com a mútua composição majoritária dos autores do livro didático, que são cientistas sociais e, inclusive, expandir tal hipótese pela presença das graduações de História e Filosofia no quadro formativo destes e nenhuma representação direta da Geografia.

No livro que opera como Manual do Professor, ou seja, busca oferecer referências e orientações para a prática docente, pode-se observar que diferentes partes do livro didático possuem as indicações de trabalho prioritário por professores das áreas que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São 40 indicações, entre os tópicos de temas, segmentos, ampliando e as imersões. Sempre ocorre mais de uma indicação de área por vez e, em alguns casos, ocorre a proposta de trabalhar em conjunto com professores das Ciências da Natureza e das Linguagens.

São 35 indicações de conteúdos relacionados aos professores da disciplina de História, 27 da Sociologia, 21 da Geografia e 9 da Filosofia. Diante dos projetos com proposição de integrar outras áreas, cita-se 4 indicações para trabalho interdisciplinar: 1 com a Biologia, 2 com a Química, 2 com Língua Portuguesa e 1 com a Física.

A partir dos aspectos relacionados à Institucionalização que foram analisados, fica evidente como esses produtos podem atuar auxiliando na implementação da BNCC, uma vez que promovem os currículos de uma forma um tanto atrativa, organizada em temáticas e em uma forma-livro pensada editorialmente por uma vasta rede de atores. Ao mesmo tempo, se conforma de maneira perceptível um desequilíbrio nos saberes contidos, com o apagamento de alguns autores e componentes, enquanto outros recebem um maior protagonismo.

ROTINIZAÇÃO

Na última seção de análise, referente à Rotinização, mira-se discutir os aspectos da utilização do livro didático no espaço escolar. Meucci (2020) fala do poder que os livros didáticos têm de perpetuar determinados conhecimentos, ao mesmo tempo que ignoram e ocultam outros. Porém, essa perpetuação é uma ação desempenhada gradualmente no tempo, ou seja, o livro didático só realiza essa sedimentação com um tempo considerável da sua utilização. Assim, dadas as recentes mudanças nas legislações nacionais e no PNLD, aparenta ser precoce observar ou realizar uma análise sobre aquilo que está sendo efetivamente apropriado e dinamizado nas escolas. Desta forma, nesta operação, busca-se oferecer panoramas e levantar hipóteses sobre a forma como esses materiais poderão perpetuar certos saberes e fazeres em detrimento de outros.

Em primeiro lugar, diante das temáticas trabalhadas no livro didático, observa-se uma grande preocupação com a contextualização e com referências e exemplos de distintas partes do mundo, buscando, inclusive, o Sul-Global para além das anglo-europeias. Essa relação também se estabelece associando os acontecimentos e processos políticos, econômicos e sociais com o território nacional. O livro apresenta até mesmo o espaço “E no Brasil?” para traçar essas aproximações. Dessa maneira, em primeira análise, o livro didático *Desigualdade e Poder* indica uma maior pluralidade de referências à territórios e atores pertencentes a espaços e tempos históricos distintos.

Essa pluralidade também se estende à presença e representações imagéticas que parecem buscar romper com cânones estereotipados daqueles grupos comumente tratados como minorias sociais, a exemplo da população negra, dos indígenas, dos imigrantes ou das mulheres. Este ponto foi, durante anos, uma falha constante dos livros didáticos, visto que estes não valorizavam aspectos múltiplos dos grupos sociais que já são marginalizados na sociedade e não assumiram uma postura problematizadora diante da constituição das identidades, das posições e hierarquias sociais — aspectos, inclusive, caros às disciplinas que compõem a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — mas, hoje, é uma questão colocada criteriosamente até pelo edital do PNLD.

As obras didáticas comumente trazem concepções e caracterizações essencializadas e preconceituosas. Por exemplo, os negros geralmente tinham suas imagens associadas à escravidão ou compunham os corpos de outras imagens referentes a desigualdade, sempre como sujeitos subjulgados e inferiores socialmente, ou então, como é o caso dos indígenas, delineados como um grupo social inferior, com narrativas presas ao passado, sem considerar

sua história, cultura, contribuições sociais e lutas políticas por reinidência de direitos. Aspectos que considerando a potencialidade dos livros didáticos, enquanto bens culturais complexos, na perpetuação de determinadas perspectivas e conhecimentos, operava contribuindo para a manutenção de padrões culturais preconceituosos.

Ainda assim, embora essas percepções e noções estejam presentes nas obras, quando se analisa a construção dos livros didáticos em relação à realidade que tende à sua aplicação, são majoritariamente temáticas marcadas por referências às juventudes dos centros urbanos, ou seja, indivíduos das comunidades rurais, quilombolas e indígenas não tiveram suas realidades retratadas no livro. Pode-se levantar como hipótese o próprio contexto de produção e elaboração do livro didático, com a configuração regionalmente centrada, majoritariamente paulistana, tanto da editora, quanto dos autores.

Com relação a Sociologia, vale ressaltar que a sua presença neste volume didático, mesmo frente a interdisciplinaridade — um aspecto que causava receio pela possibilidade de diluição e superficialização dos conteúdos — mantém as discussões e temáticas centrais da disciplina, perpassando as diferentes unidades e capítulos e, assim como já dito acima, majoritariamente, têm os autores do seu campo teórico sendo constantemente referenciados. Mas, em contra ponto, é perceptível um peso da História na abordagem geral da obra, uma perspectiva historicizante que paira a todo tempo sobre as temáticas e questões propostas.

Notório também é o apagamento da Geografia nas discussões trazidas pelo livro didático, tendo seus saberes apresentados indiretamente, mas não desdobrados e referenciando suas tradições intelectuais e os autores que as fundamentam. Tal fato pode se justificar pela inexistência de representação de autores de todas as áreas de conhecimento na produção do livro didático em questão.

Outra dimensão relevante, com atenção à legislação, é que a obra didática apresenta a indicação de livros literários, documentários, filmes, textos acadêmicos/científicos. Essa dinâmica sugere uma reflexão sobre como estas indicações, aliada aos braços paralelos do PNLD, como o referente às obras literárias, pode atuar municiando as escolas de um vasto repositório de materiais.

Ainda em relação às indicações, uma tendência que se destaca é a relação traçada entre os conteúdos apresentados e as mídias digitais, seja diante das sugestões de acesso à sites, plataformas digitais e repositórios online (principalmente pelo Box Dicas), seja pelas propostas enérgicas de hibridização do ensino e das abordagens metodológicas que referendam as perspectivas ativas nos quadros finais dos capítulos. Destacamos tanto os projetos mobilizados na seção “Imersão”, como a realização de uma pesquisa de opinião

pelos alunos, revisões bibliográficas, seminários, podcasts e até grupos focais, quanto a dinâmica de "Auto Avaliação" proposta. É interessante apontar que existe no próprio Edital do PNLD artigos específicos (como o 1.4.1.16. e o 2.1.3 f) sobre a hibridização do ensino e a importância da prioridade pelo desenvolvimento das metodologias ativas.

Diante do exposto, é evidente a caracterização de um descompasso entre as propostas práticas, de realização dos livros didáticos na sala de aula, com o contexto cotidiano das escolas públicas em geral. Por exemplo, propõe-se o trabalho interdisciplinar em um sistema de ensino que está estruturado para priorizar a disciplinaridade, em que não houve preocupação em capacitar os docentes para compreender e trabalhar sobre essa nova inscrição e nem são garantidas as condições materiais necessárias para o desenvolvimento destas mudanças na organização didático-pedagógica e estrutural da escola, algo que também se estende para a ênfase nas relações dos conteúdos com os materiais complementares situados em mídias digitais ou em outras obras literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscou-se debruçar sobre o livro “Desigualdade e Poder”, contemplado no objeto 2 da edição 2021 do PNLD, referente às obras por área de conhecimentos — mais especificamente as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A proposta analítica sustentada nos pressupostos teórico-metodológicos desenhados por Meucci (2020), desdobrando-se, principalmente, sobre as operações analíticas de sistematização, institucionalização e rotinização, foi desenvolvida de forma inédita nas novas configurações do PNLD e nos aspectos aos quais o programa se refere à BNCC, seja diante de obrigatoriedades e critérios normativos ou menções que operam no campo simbólico, buscando legitimidade.

Foi possível observar a articulação da atuação do Estado, pelas suas políticas, legislações e programas, com as editoras, atentando-se para: 1) a predominância no processo de produção dos livros; 2) a disposição para integração à conglomerados educacionais cada vez maiores; 3) a composição forte de um mercado multimilionário em torno dos livros didáticos e 3) a tendência de centralização do eixo intelectual paulista pelos autores convocados para a elaboração do material e suas respectivas instituições formativas.

É perceptível a manutenção da forma-livro, com a contínua expressão das técnicas de exposição didáticas (topicalismo, nominalismo e contextualismo) e as dimensões estéticas tradicionais, mesmo alterando a forma como o conteúdo passa a ser apresentado. Agora, a

perspectiva da organização por temáticas se sobressai, com forte peso da abordagem histórica e o currículo visa se legitimar na correspondente às competências (gerais e específicas) e habilidades da BNCC.

Por fim, a implementação desses materiais didáticos são aspectos ainda nebulosos que perduram para a observação mais vagarosa e detalhada, ao longo dos próximos anos. Mas, dois pontos de atenção já convergem, nesse sentido: as tendências metodológicas ligadas à hibridização do ensino e ao protagonismo do estudante frente ao desenvolvimento de projetos, com as metodologias ativas.

Espera-se que este texto possa ter reafirmado a vasta potencialidade dos livros didáticos, enquanto bens culturais, para a compreensão da produção e da circulação do próprio conhecimento, desfrutando da característica mútua das obras didáticas enquanto produtos e produtoras de relações sociais diversas, dentro e fora dos espaços escolares (Meucci, 2014). Ressalta-se, para concluir, que a percepção forte que se instaura na análise é da caracterização desses livros didáticos referentes ao PNLD 2021 como materiais de transição, constituídos nos limites de distintos cenários. Sob a perspectiva de análise, a partir do que propõe Meucci (2020) ficam evidentes as contradições presentes no momento de transição de uma proposta curricular e da reforma do ensino médio.

São as primeiras produções que seguem as novas diretrizes e normativas — dimensão legal —, e com pouco tempo hábil para se adaptarem mesclam com as formas tradicionais de produção, principalmente, pelo *know how* acumulado pelas editoras — dimensão estética e estilística. Ao mesmo tempo são construídos buscando não perder campo dentro do PNLD — dimensão econômica — mas também agradar os receptores do produto final, professores e alunos, e as dinâmicas já estruturadas das salas de aula — dimensão social e política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano das Neves. Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil. Cadernos de Campo: *Revista de Ciências Sociais*, n. 31, p. 293-326, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, *Guia Digital do PNLD*, Brasília, 2021.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. FIPE CBL/SNEL *13 Anos pesquisa produção e vendas do setor editorial brasileiro*, 2016. Disponível em: <http://cbl.org.br/downloads/fipe>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CIGALES, Marcelo, & Oliveira, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. (2019). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e099>

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 159-170, 2000.

MACHADO, Igor José de Renó, et al. *Contexto e Ação: desigualdade e poder*. São Paulo: Scipione, 2020.

MAHAMUD-ANGULO, Kira. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística.(2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e097>

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. *Revista brasileira de sociologia*, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, 2020.

Recebido em: 29 de maio de 2023.

Aceito em: 10 de janeiro de 2023.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; LIMA, Gustavo Roberto; SOUZA, Thais Gonçalves. Aplicação de uma proposição teórico-metodológica na análise de livros didáticos do PNLD 2021. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.7, n. 2, p.105-123, 2023.



ENTREVISTA

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: entrevista com o Cristiano das Neves Bodart

EDUCATION IN SOCIAL SCIENCES: interview with Cristiano das Neves Bodart

**Manoela Vieira Neutzling¹
Gabriela Pecantet Siqueira²**

A presente entrevista foi concedida pelo professor Cristiano das Neves Bodart durante o evento Semana Integrada: XIV Semana Acadêmica das Ciências Sociais e VIII Jornada Brasileira de Sociologia, organizado pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFPel. O evento ocorreu de 11 a 15 de dezembro de 2023. Na ocasião o docente proferiu a palestra “A formação do Professor de Ciências Sociais no contexto da sociedade informacional”. A entrevista foi realizada em dois encontros durante a semana da realização do evento³.

Cristiano das Neves Bodart é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e possui pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ele coordena o Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, além de ser responsável pelos periódicos Revista Café com Sociologia, Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e Latitude.

¹ Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Possui licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. Tem experiência como professora substituta no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Bolsista CAPES.

² Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Graduanda em Antropologia e bacharela em Direito pela mesma universidade. Atua como educadora de Sociologia no curso Desafio Pré-universitário Popular (PREC/UFPel) desde 2022. Bolsista CAPES.

³ A entrevista foi realizada nas dependências do prédio do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Artes e Linguagem (CEHUS) da UFPel, foi gravada, posteriormente transcrita e revisada pelo entrevistado.

Bodart é reconhecido como um colaborador destacado para o desenvolvimento do subcampo do Ensino de Sociologia, tendo publicado diversos artigos científicos, livros e capítulos de livros sobre o tema. Além disso, organizou livros coletâneas e dossiês temáticos em periódicos acadêmicos. Ele também é o editor e fundador do Blog Café com Sociologia.

A fim de dar continuidade às reflexões proporcionadas na palestra, realizamos uma entrevista com Bodart. O diálogo foi organizado considerando a palestra realizada no evento acadêmico e a trajetória do pesquisador.

Manoela Neutzling: Olá, professor Cristiano Bodart, muito bem-vindo! Primeiramente agradecemos a oportunidade de realizar esta entrevista. Para começarmos nosso diálogo gostaríamos de saber da sua trajetória como pesquisador e sobre o seu interesse pelo tema de pesquisa no Ensino em Sociologia no Brasil.

Cristiano Bodart: Concluí minha licenciatura em Ciências Sociais em 2001. Naquela época, o ensino médio não oferecia Sociologia, então comecei a lecionar História e Geografia. A partir de 2009, passei a lecionar também Sociologia. Minha introdução à docência na licenciatura, focada inicialmente em Geografia devido à sua carga horária mais significativa, acabou por me imergir nesse campo, levando-me a realizar um mestrado em Planejamento Urbano e Gestão de Cidades. Com o retorno gradual da disciplina de Sociologia, ao longo do tempo, comecei a reduzir minha carga horária em Geografia e aumentar em Sociologia. Isso me levou de volta ao campo das Ciências Sociais, onde obtive meu doutorado em Sociologia pela USP. Tanto no mestrado quanto no doutorado a minha pesquisa esteve relacionada aos movimentos sociais e participação social. Quando terminei o doutorado surgiu o desafio de atuar na docência no ensino superior em universidade pública. Fiz meu primeiro concurso em 2016, tendo êxito na tentativa. Esse concurso era para atuar na formação de professores de Sociologia, com disciplinas ligadas à licenciatura. Foi uma vaga no Centro de Educação para atuar na formação de docentes de Sociologia e com as disciplinas Sociologia da Educação e Formação Docente. Na preparação para o concurso, tive que ampliar o contato com a literatura sobre o ensino de Sociologia, porque até então o meu contato era incipiente. Embora eu fosse atuante como professor de Sociologia, minha proximidade era muito maior com temas ligados aos movimentos sociais.

Após ser aprovado, percebi a importância de me qualificar para atender às demandas como professor efetivo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialmente no que diz respeito à formação de professores de Sociologia. Antes de 2016, minha experiência com o ensino de Sociologia derivava da minha prática como professor dessa disciplina, além de

meu envolvimento em um blog onde refletia sobre práticas docentes para minhas próprias aulas.

Ao assumir o cargo de professor na UFAL, naturalmente adotei a postura de melhorar e me capacitar para formar professores de Sociologia. Durante aproximadamente um ano, consegui realizar essa transição na universidade, deixando de lado, praticamente, a temática dos movimentos sociais. A partir de 2018-2019, passei a me dedicar quase que exclusivamente ao ensino de Sociologia. Atualmente, me considero um pesquisador nessa área específica.

Quando menciono ser um pesquisador do "Ensino de Sociologia", na verdade estou utilizando um termo impreciso e pouco claro. Minhas pesquisas estão relacionadas à Educação em Ciências Sociais, que abrange temas como currículo, formação docente, didática, teorias pedagógicas, história da disciplina, entre outros aspectos, e não se limitam apenas ao ensino. O termo "Ensino de Sociologia", que foi estabelecido dentro do campo, e que tendemos a reproduzir, precisa ser repensado para garantir um maior rigor conceitual na compreensão do que fazemos como pesquisadores de Educação em Ciências Sociais. Essa é, essencialmente, a linha da minha trajetória acadêmica.

Manoela Neutzling: Você poderia discorrer sobre os principais desafios para professores licenciados em Ciências Sociais? O que você considera como desafio para a prática docente para as pessoas que estão formadas, que já estão no mercado de trabalho, mas também que estão se formando nessa área?

Cristiano Bodart: Há desafios distintos para aqueles que estão se formando na graduação e aqueles que já atuam na educação básica e estão buscando formação continuada. Se nos concentrarmos especificamente na formação docente na graduação, o maior desafio atualmente reside no perfil dos cursos. Apesar dos avanços significativos na aproximação com o campo da Educação, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre a prática docente, ainda há espaço para melhorias.

Muitos cursos ainda se concentram excessivamente na transmissão de conhecimentos disciplinares, deixando os estudantes inseguros para lecionar. Há pouco espaço para discussões sobre o campo educacional e a prática docente. Os estágios, o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, embora sejam espaços importantes para experimentação, muitas vezes são considerados menos relevantes no curso, o que impacta negativamente na formação dos futuros professores. Essa dificuldade dos cursos em formar efetivamente professores está relacionada com a formação de seus próprios docentes, já que a maioria se formou no modelo "três mais um" ou possui apenas o bacharelado. Muitos deles seguiram para o mestrado e

doutorado sem experiência prática no ensino básico, o que dificulta a relação com o campo da educação, já que não tiveram disciplinas para discutir essa questão. O curso de licenciatura em Ciências Sociais é uma novidade para muitos desses docentes que atuam nele. Além do desinteresse de alguns, há também limitações de conhecimento decorrentes da formação anterior, o que dificulta a adequação das disciplinas para uma formação docente em Sociologia.

Nos cursos de licenciatura, a formação muitas vezes é semelhante à do bacharelado. Como mencionei na minha exposição na terça-feira, às licenciaturas enfrentam um desafio maior do que o bacharelado, pois precisam abranger tudo o que este último oferece, além de focar no desenvolvimento dos saberes específicos do campo docente. Isso inclui saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais docentes, que não são exigidos nos cursos de bacharelado. Essa parte “pedagógica”, que deve ser feita durante todo o processo do curso, ainda é em muitos lugares uma “segunda parte” de responsabilidade do centro de educação. No entanto, isso faz com que as temáticas ligadas à docência sejam algo distante, desmotivando os licenciandos à atuação docente, bem como a se interessar no objeto de pesquisa Educação.

Uma outra questão muito importante para considerarmos é que a Educação Básica é muito mais dinâmica em suas mudanças e adaptações em relação às transformações sociais do que o ambiente universitário da graduação. Em termos tecnológicos, por exemplo, a educação básica precisa se adequar muito mais rapidamente do que a universidade. Na universidade, o professor ainda continua, muitas vezes, sentado atrás de uma mesa, no máximo utilizando um projetor, o que é considerado relativamente suficiente para aquela prática. Na Educação Básica, isso não é mais suficiente, pois estamos lidando com adolescentes e pré-adolescentes que cresceram em um mundo marcado pela tecnologia. A universidade não tem conseguido acompanhar as mudanças na sociedade, o que impacta na formação do professor da Educação Básica. Quando esse professor se forma na licenciatura e ingressa na escola se depara com uma realidade muito diferente da universidade. Por exemplo, ele pode até pensar que precisa produzir um podcast para seus estudantes do ensino médio, mas nunca teve essa experiência durante a graduação. Ou pode julgar que precisa criar vídeos com linguagem interessante e acessível, mas também nunca experimentou isso antes. Essa falta de preparo durante a graduação resulta em um choque de realidade quando o professor entra em sala de aula que exige rápidas adaptações.

Se pensarmos nos professores que já estão formados, nos deparamos com um primeiro problema: a maioria dos professores que lecionam a disciplina no Brasil não possui formação na área. Isso dificulta que esses profissionais tenham conhecimento disciplinar, o que é fundamental para a prática docente. Não adianta possuir apenas saberes pedagógicos; é

necessário também ter conhecimento disciplinar para lecionar Sociologia. Esses professores, que têm essa deficiência, geralmente se "formam" por meio dos próprios livros didáticos utilizados pelos estudantes, muitas vezes lendo o material em sala de aula, motivados também pelas limitações materiais que os impedem de acessar textos mais aprofundados. Além disso, há uma escassez de programas de formação continuada voltados para a área disciplinar.

No Brasil, observamos uma grande oferta de especializações voltadas para o campo educacional em geral, assim como cursos de psicopedagogia. No entanto, há uma escassez de cursos que efetivamente capacitam os professores em relação ao conhecimento disciplinar específico. Muitos desses professores são altamente qualificados em outras áreas, como História, Geografia e Pedagogia, mas carecem do saber disciplinar necessário para uma prática docente eficaz. Isso, por sua vez, tem um impacto significativo na qualidade do ensino e na forma como a disciplina é percebida pela sociedade e pelos estudantes. Então, isso acarreta uma série de outros problemas além da formação, afetando diretamente a elaboração do currículo, a criação dos planos de disciplina e de aula, bem como a percepção dos estudantes em relação à disciplina e sua legitimidade no ensino. Um professor formado em História, por exemplo, tende a abordar os conteúdos a partir de uma perspectiva histórica, mesmo ao lecionar Sociologia. Como resultado, seus estudantes podem não distinguir claramente entre as aulas de História e Sociologia, pois o "*habitus* do historiador" predomina na sala de aula. Nesse caso, por que não eliminar uma disciplina que é entendida como redundante e aumentar a carga horária de História para melhorar a qualidade das aulas? Esse raciocínio parece lógico devido à precarização da prática, à falta de qualidade e ao descuido epistemológico do campo das Ciências Sociais. Esse é um desafio crucial para considerar o cuidado epistemológico na nossa prática docente. Pensando na formação dos professores que estão em sala de aula, percebemos uma deficiência na formação continuada específica para o campo das Ciências Sociais. Geralmente, quando as prefeituras ou o estado oferecem programas de formação continuada, os cursos tendem a ser mais genéricos e focados em saberes pedagógicos e curriculares, com menos ênfase nos saberes disciplinares.

Manoela Neutzling: Na palestra, você abordou os três perfis de professores: aquele que realiza o ofício sem ter o saber, o que possui saberes, mas sem o ofício e aquele que realiza o ofício feito de saberes. Gostaríamos de ouvir mais, especialmente para entender como podemos formar esses professores para que consigam articular essa dimensão do cuidado epistemológico.

Cristiano Bodart: Quando falo sobre cuidado epistemológico, refiro-me à habilidade de ministrar efetivamente aulas de Sociologia. Quando o professor não possui formação

específica na área, pode ser induzido a interpretar os fenômenos a serem ensinados a partir de sua formação anterior, incluindo até mesmo o senso comum ou uma linguagem jornalística. No entanto, para aqueles que ensinam Sociologia, é crucial ter cuidado, pois no campo das Ciências Sociais existem epistemologias específicas para abordar esses fenômenos. Essa especificidade precisa ser amplamente discutida, pois mesmo os professores licenciados em Ciências Sociais podem ter interpretações equivocadas.

Quando nos questionamos sobre a especificidade da disciplina de Sociologia, é comum que muitos respondam que se trata de formar para a cidadania. No entanto, isso é um equívoco, pois formar para a cidadania é um objetivo da educação em geral, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não exclusivamente da Sociologia. Além disso, é frequente que licenciados em Ciências Sociais apontem o estranhamento e a desnaturalização como especificidades da Sociologia, o que também é equivocado. O estranhamento é uma postura epistemológica presente em diversas áreas científicas e filosóficas, fundamental para a construção da problematização diante do fenômeno social observado. Da mesma forma, a desnaturalização não é uma especificidade da Sociologia, pois todas as Ciências Humanas compartilham dessa abordagem. Por exemplo, um professor de História não considera um fenômeno como natural ou físico, mas sim como histórico e, portanto, social, desnaturalizando-o. Portanto, precisamos discutir esses equívocos e compreender melhor a especificidade da Sociologia dentro do campo das Ciências Sociais.

A especificidade das Ciências Sociais no campo acadêmico reside na sua abordagem interdisciplinar e na análise das interações humanas e sociais em diversos contextos. Os estudiosos dessas disciplinas buscam compreender as estruturas sociais, os processos históricos, as dinâmicas políticas e as relações culturais, entre outros aspectos, por meio de métodos de pesquisa específicos, como observação participante, entrevistas, análise documental e estatísticas sociais. O consenso geral é que as Ciências Sociais buscam gerar conhecimento sobre a sociedade e suas transformações, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais e para a promoção do desenvolvimento humano e social.

Não que as Ciências Sociais sejam compostas apenas por consensos, mas é importante considerar que somente aquilo que é amplamente aceito e estabelecido costuma ser incluído no currículo escolar. Novas abordagens e teorias que ainda estão em debate na academia tendem a permanecer no ambiente acadêmico, enquanto aquilo que é consensual é levado para as salas de aula. Ao olharmos para o campo das Ciências Sociais, podemos nos perguntar: o que é amplamente aceito e estabelecido dentro desse campo?

Quando analisamos um fenômeno social, o fazemos a partir de aspectos que estão presentes no conceito de figuração, conforme proposto por Elias. Estamos interessados na historicidade desse fenômeno, nas regras que o regem, nas relações de poder entre indivíduos

e entre indivíduos e instituições, bem como entre indivíduos e estruturas. Também consideramos o tensionamento entre a subjetividade dos sujeitos e a objetividade da estrutura, compreendendo que essa estrutura influencia a construção subjetiva dos indivíduos, mas que estes também têm uma capacidade mínima de agência dentro desse contexto. Esses elementos presentes nas Ciências Sociais são fundamentais para serem abordados na Sociologia escolar.

Dentro da noção de figuração proposto por Elias, entendemos a história de forma dialética, reconhecendo sua natureza não linear e compreendendo os eventos como inacabados e conflituosos. Utilizando essa noção, podemos dizer que a função da Sociologia na Educação Básica é capacitar os estudantes para adquirirem uma visão figuracional dos fenômenos sociais e do mundo social. Essa visão figuracional engloba todos os elementos consensuais presentes nas Ciências Sociais, pois nenhum cientista social contestaria que as relações sociais são marcadas por conflitos, que a história segue uma dinâmica dialética, que a estrutura não se sobrepõe automaticamente aos indivíduos, que estes possuem uma certa agência, que as regras orientam as estruturas sociais e que a compreensão do presente demanda uma análise histórica.

Há um consenso na academia sobre os elementos presentes na noção de figuração. Não é o tema em si que confere especificidade à disciplina. Por exemplo, os movimentos sociais podem ser abordados em uma aula de História ou de Geografia, mas o que diferencia é o tratamento epistemológico dado ao assunto. Em vez de uma abordagem que se concentra apenas na construção histórica dos movimentos sociais, considerando a relação entre tempo e espaço, como é típico da História, na Sociologia, abordamos os movimentos sociais sob a ótica da figuração. Isso envolve análise das relações de poder, da história dialética e da relação entre estrutura e aspectos da subjetividade. Quando consideramos esses elementos, fica evidente que se trata de uma aula de Sociologia e não de História ou Geografia.

Esse cuidado é fundamental para a prática docente, garantindo que a aula seja genuinamente de Sociologia. Isso permite que os estudantes reconheçam a distinção epistemológica e compreendam que estão participando de uma experiência de aprendizado única. Além de aprimorar a qualidade da educação ao fornecer uma abordagem explicativa adicional do mundo social, também fica evidente que a Sociologia oferece uma contribuição distinta que não é replicada por disciplinas como História ou Geografia.

Além do trato epistemológico ser um movimento que qualifica a aula, isso também possui implicações políticas significativas, especialmente em relação à preservação da disciplina em si. Qual argumento podemos utilizar para justificar a manutenção de uma disciplina se ela for considerada similar a qualquer outra? Portanto, a especificidade da disciplina é crucial não apenas para aprimorar a prática docente, mas também para garantir sua permanência no currículo escolar.

Quando discutimos a especificidade, é importante considerar o risco de ter professores que possuam conhecimento em Ciências Sociais e sejam cuidadosos em relação à epistemologia, mas falta cuidado pedagógico. Isso ressalta a importância dos cursos de Ciências Sociais incluírem uma atenção especial ao campo da educação. O rigor epistemológico deve ser acompanhado por uma vigilância pedagógica, incluindo a transposição didática e a seleção apropriada de conteúdos para diferentes faixas etárias, conhecidos como saberes curriculares. É essencial garantir esse cuidado para que as aulas sejam verdadeiramente qualificadas.

Gabriela Siqueira: Durante a palestra você mencionou sobre os vários perfis de professores e modelos de aula, que dependem muito de cada contexto, mas existiria um ideal de perfil ou um modelo de aula que devemos visar?

Cristiano Bodart: Toda a prática docente está diretamente relacionada ao perfil dos estudantes. Por exemplo, uma abordagem mais "bacharelesca" pode ser eficaz para um determinado tipo de público, enquanto uma aula tradicional pode ter efeitos positivos ou negativos dependendo do contexto e do perfil dos estudantes. Não defendo um modelo único como o mais eficiente, pois é importante considerar a diversidade dos estudantes e das escolas. No entanto, dentro do contexto mais amplo das Ciências Sociais, é importante reconhecer que existe um perfil predominante de estudante na escola pública que requer uma abordagem de ensino mais conectada à sua realidade. Em contraste, em escolas particulares com foco em vestibulares e no Enem, uma abordagem mais tradicional pode ser mais adequada. Muitos estudantes nas escolas públicas brasileiras mantêm um distanciamento significativo do ambiente acadêmico, portanto, uma abordagem mais "bacharelesca" pode não ser eficaz e o ensino-aprendizagem não acontecer.

Nesse contexto, penso que o professor deve optar por uma aula instrumentalizadora, ou seja, apresentar a Sociologia como um instrumento a mais (porque nós não podemos ser exclusivista e achar que o conhecimento sociológico é o único saber possível, único saber suficiente para o mundo social), para ele explicar a realidade. Dessa forma, a finalidade não é ensinar o conteúdo de Sociologia pelo próprio conteúdo, mas partir da realidade do estudante para adentrar as possibilidades de interpretação do campo da Sociologia, voltar para a realidade daquele estudante para que ele possa entender que a Sociologia é meio de compreensão da realidade e não o fim. Esse tipo de prática docente talvez seja mais adequada para a grande maioria das escolas públicas brasileiras por conta do contexto social que estes sujeitos estão envolvidos.

Então não existe um modelo A ou um modelo B que seja mais eficiente. Durante minha fala na palestra do evento, mencionei as práticas mais comuns dos professores. Alguns adotam uma abordagem mais "bacharelesca", preocupados principalmente com o conteúdo e sem contextualização, como se estivessem ministrando aulas para estudantes de licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais. Essa abordagem pode funcionar para alguns tipos de público, inclusive em cursos de licenciatura ou bacharelado em certa medida. Por outro lado, há outra prática comum em que o professor se concentra no conteúdo, mas com o cuidado de contextualizá-lo e exemplificá-lo para aproximar mais os estudantes. No entanto, ainda é uma preocupação centrada no conteúdo e não na educação instrumentalizadora.

Uma terceira possibilidade é a educação instrumentalizadora, que faz mais sentido para os estudantes, pois os ajuda a resolver seus problemas cotidianos e dilemas da vida. Muitos jovens brasileiros estão imersos em uma rotina acelerada e desejam compreender por que vivem da maneira que vivem e por que os acontecimentos ao seu redor os afetam tanto. Reconhecer que a Sociologia pode oferecer uma interpretação adicional desses fenômenos pode, a depender do perfil dos estudantes, atrair muito mais o interesse deles do que simplesmente apresentar a necessidade de aprender conceitos para o Enem ou para vestibulares tradicionais.

Nós sempre precisamos considerar a relação entre o perfil do estudante e a prática docente. Um mesmo professor pode adotar diferentes práticas de ensino, por isso é importante ter o que eu gosto de chamar de "estoque", ou seja, acumular conhecimento mesmo que não seja utilizado imediatamente. É como quando você pergunta a um vendedor se ele tem um determinado item e ele responde: "Acho que tenho, vou dar uma olhada no estoque". O professor também precisa ampliar seu estoque de conhecimentos, mesmo que não os utilize de imediato. Diversas situações e experimentações podem fazer com que ele se lembre de outras experiências, possibilidades, recursos ou estratégias didáticas, que poderão ser úteis em algum momento futuro.

Quanto maior nosso estoque de conhecimentos, mais ele se expande, tornando-se uma espécie de "capital cultural docente". Duas experiências podem se combinar para criar uma terceira, ou três experiências podem inspirar uma quarta que é completamente diferente das anteriores. O estoque de conhecimento funciona como uma "riqueza cultural" que permite a produção e reprodução contínua desse capital, oferecendo ao professor uma variedade de recursos e estratégias didáticas para enfrentar diferentes desafios na sala de aula.

Muitas possibilidades de prática docente precisam ser conhecidas e experimentadas com o perfil do público da aula.

Gabriela Siqueira: Eu tenho uma formação no bacharelado, tenho mestrado em Sociologia e estou no doutorado em Sociologia e a minha intenção é me tornar professora. Eu vi a possibilidade de dar aula no curso pré-universitário da UFPel, o Desafio, uma maneira de me capacitar, principalmente em relação ao saber pedagógico. Você tem alguma dica ou orientação de como elaborar planos de aula de forma que consigamos nos aproximar da realidade dos estudantes e eles possam enxergar também a importância da Sociologia?

Cristiano Bodart: Eu não tenho indicação de um instrumental específico, mas posso indicar um método. O método dialógico. Dialógico não apenas no sentido de uma aula onde os estudantes também falam, mas onde eles falam e o que eles falam tem sentido para o professor. Vamos pensar numa prática inicial: Quando eu começo o ano letivo e tenho uma primeira turma. Se eu chego na minha primeira aula com um planejamento e material pronto e ministro a minha aula, eu tenho uma aula impositiva, eu não tenho uma aula de diálogo. Por mais que os estudantes estejam falando, não importa o que eles estão falando, o que importa é o que eu defini previamente para eles, porque eu sei o que é importante para eles.

Romper com esse mecanismo ajuda na preparação das aulas futuras e auxilia o professor a não se preocupar tanto com a preparação da aula no início, porque você não conhece o público. É a partir do diálogo, do respeito ao que os estudantes pensam, como pensam, do que gostam e do que não gostam, que nós vamos construindo nossas aulas. Quanto maior esse diálogo com os estudantes, um diálogo respeitoso, maior a possibilidade de conduzir as práticas de planejamento dentro do que é interessante para eles. Nesse diálogo será definido exatamente o que vou usar, como usar e em que momento usar, referindo-me aqui a recursos didáticos e artefatos culturais que possam ser apropriados para a prática docente.

Nesse processo, quem vai definir o que é mais interessante para a aula são os estudantes. Em todas minhas aulas, preciso planejar de modo que possa captar deles o que pensam. Obviamente, o professor é o mediador; não se trata de pegar exatamente o que os estudantes querem e fazer o que desejam, justamente porque é um diálogo. Não é uma ditadura dos estudantes e nem do professor, mas sim um processo dialógico que permite ao professor ter a capacidade de fazer seleções dentro do repertório que ele possui e que dialoga com o interesse dos estudantes. Não adianta eu simplesmente me colocar como sujeito dotado de conhecimentos disciplinares e pedagógicos e, a partir daí, não estabelecer um diálogo.

Um aspecto muito interessante é quando você diz: "Eu não sou licenciada, estou tentando me aproximar da licenciatura", pois isso também é mencionado por estudantes quando começam a fazer estágio. Eles dizem: "Ah, no estágio nós aprendemos muito com os estudantes". Essa disposição para aprender, para ouvir, é notável. Na Filosofia, discute-se

muito que a criança tem uma percepção, uma curiosidade, que vai sendo podada à medida que amadurece, e a curiosidade se perde. Essa disposição para aprender do estudante também se perde depois de formado, porque durante o processo de formação, nesta “infância formativa”, somos muito mais abertos para aprender com os estudantes, para sentar e conversar com eles.

O estagiário, durante o recreio ou intervalo, conversa com os estudantes, batendo papo e perguntando sobre seus interesses e atividades. Na fase adulta como docente, uma vez formado, o professor da escola efetivo ou contratado muitas vezes não adota mais esse comportamento. Ele se torna o sujeito que sabe tudo e, portanto, vai para a aula com tudo preparado, sem o processo de diálogo com os estudantes. Isso é o que dificulta a prática docente: a posição hierárquica construída pelo professor após seu processo de formação. Antes, essa hierarquia era menos rígida. Não estou dizendo que não deve haver uma hierarquia entre professor e estudante, mas não pode ser uma hierarquia impositiva, um autoritarismo. Em vez de ter o professor como autoridade na sala de aula, ele pode se portar de forma autoritária, definindo unilateralmente o que será feito.

Voltando à sua pergunta, se eu te respondo da maneira que você queria, com uma fórmula pronta, estaria te levando a ser autoritária, porque você poderá dizer assim: “o professor que é pesquisador do tema disse que o melhor é fazer assim, então vou preparar minha aula como o professor me disse”. Note que isso seria um caminho desastroso para a prática docente, porque ela precisa ser dialógica, construída junto com os estudantes para ter sentido. Com diálogo com os estudantes, você consegue construir alguns caminhos mais produtivos do processo de aprendizado.

Nesse caminho surge um problema que ainda não conseguimos superar: a preocupação excessiva com o conteúdo. Como podemos conversar com os estudantes quando há tantos conteúdos para serem abordados em um número determinado de aulas? Essa visão conteudista é problemática, pois ao nos prendermos a ela, continuamos não conseguindo abarcar todo o conteúdo, e acabamos transmitindo-o de uma forma distante da compreensão e do interesse dos estudantes. Às vezes, vale a pena abrir mão dessa pressa, dessa ânsia de transmitir todos os conteúdos do bimestre, para que aquilo que conseguirmos abordar seja efetivamente significativo para os estudantes. Vale muito mais ter cinco aulas significativas do que vinte aulas impositivas, autoritárias, com conteúdo completamente descolado da compreensão cognitiva dos estudantes.

Gabriela Siqueira: Às vezes nós queremos concluir todo o conteúdo, falar de tais e tais conceitos, mas nem sempre dá tempo, mas é melhor que os temas trabalhados em aula gerem alguma intervenção dos estudantes, por justamente gerar reflexões sobre seus cotidianos, do que esgotarmos os conteúdos previstos. Eu já abri mão de tratar de certos

conceitos, por exemplo, porque em determinados momentos foi muito mais proveitoso explorar com a turma seus possíveis desdobramentos.

Cristiano Bodart: Há uma metáfora que é muito boa para pensarmos no papel do professor na sala de aula, que é a metáfora do regente. Não é o regente que toca a música, não é ele que faz o espetáculo, ele conduz o espetáculo; a função dele é motivar as pessoas a tocar a música e cada um, na sua especificidade, contribui para que a música seja tocada. Cada um com seu instrumento possibilita, motivado pelo regente, que o espetáculo aconteça.

Se nós quisermos pensar na possibilidade de que a nossa aula seja um espetáculo, nós precisamos atuar como regentes, não entendendo que nós vamos fazer o espetáculo. O professor não é o *showman*, mas são os estudantes que vão colaborar com a aula, cada um dentro das suas limitações e especificidades. Cabe a nós encorajarmos cada estudante para que ele faça parte desse espetáculo. Essa metáfora é muito interessante para começarmos a repensar nossa prática em sala de aula, porque é muito comum nos prepararmos e ficarmos preocupados com a retórica, de querer dar um show e o show não acontece. Pensar nessa posição do sujeito, que é responsável pela motivação de cada um dos estudantes dentro das suas especificidades, porque cada estudante é diferente, e tentar motivá-los para que naquilo que eles são potentes, possam fazer bem na sala de aula, é o que faz a aula se tornar o espetáculo que almejamos.

Gabriela Siqueira: Nós estávamos conversando sobre a prática docente, os recursos, modelos de aula. Seguindo nessa linha, quais seriam suas sugestões para os graduandos em Ciências Sociais em relação ao Ensino de Sociologia no Ensino Médio?

Cristiano Bodart: Pensando no que você chama de graduando, eu prefiro chamar de licenciando, justamente para enfatizar a diferença. É muito comum os estudantes da graduação acabarem não se preocupando com questões relacionadas à docência. Não que não se preocupem, mas acabam se preocupando mais com questões profissionais, como onde vão trabalhar, em vez de se instrumentalizarem para trabalhar a partir dos conhecimentos do campo pedagógico. Isso geralmente acontece porque os estudantes entendem que a docência é, conforme o senso comum, uma espécie de "dom". Eles acreditam que só precisam ter esse dom e, portanto, esperam a formatura para começar a pensar nas aulas que irão lecionar. Na sala de aula, eles acreditam que atuar a partir do "dom" e descobrir se têm ou não essa habilidade inata. Essa ideia está muito distante da perspectiva de profissionalização da docência e contribui para a desvalorização da profissão. Afinal, se ser professor é apenas uma questão de dom, significa que é algo que se recebe sem mérito ou esforço. Sob essa

compreensão de dom, no momento que você faz alguma atividade, não precisam te recompensar, já que não gastou nada com isso... não teve investimento físico, emocional, financeiro, nada! É um dom. Isso leva, por exemplo, secretário de educação, há algum tempo, a falar em plena greve que “era um absurdo os professores estarem fazendo greve porque professor que é professor, trabalha por amor, não trabalha por dinheiro”. A greve envolvia reivindicação salarial.

Essa concepção de dom acaba por estar presente na mentalidade dos estudantes em processo de formação, o que os afasta do interesse em buscar outros saberes além dos disciplinares. Se não conseguirmos mudar essa ideia de que a docência não é um dom, mas sim uma profissionalização que requer racionalização e busca por conhecimento, não conseguiremos obter uma boa formação como professores. Isso leva à situação que mencionei na palestra, em que o professor acaba tendo o chamado "ofício sem saberes". Esse tipo de ofício envolve aquele sujeito que, no máximo, tem conhecimento disciplinar, mas não possui saberes didáticos, pedagógicos e curriculares, o que acaba sendo um grande entrave. As consequências disso são diversas. Tanto para o próprio profissional, porque quando não desempenha bem o seu trabalho, não fica satisfeito com ele, os outros também não ficam satisfeitos, o que gera tensão, estresse e conflitos. Por outro lado, quando é um bom profissional, recebe reconhecimento dos estudantes, da escola, da comunidade e dos pais dos estudantes, reduzindo assim os conflitos. Os impactos dessa visão que os estudantes carregam durante a licenciatura repercutem não apenas sobre o professor, mas principalmente sobre a qualidade do ensino, uma vez que os estudantes acabam sendo prejudicados por isso.

A falta de planejamento pedagógico tem consequências sérias na prática docente, e para ilustrar a importância disso, vou dar um exemplo. Quando um professor não elabora um plano de aula, ele acaba se afastando de uma prática de planejamento, pois pode pensar que não é necessário planejar, que sua prática é baseada apenas em dom ou dádiva. No entanto, sem um planejamento, o professor não consegue destacar quais são as suas intenções pedagógicas ou objetivos que os estudantes devem aprender em cada aula. Consequentemente, ao avaliar a aprendizagem dos estudantes, ele não tem como saber o que foi ensinado, como foi ensinado e quais eram os objetivos. Isso leva o professor a fazer perguntas genéricas, como "produza um texto sobre o conteúdo", como uma forma de evitar cobrar dos estudantes temas que nem foram abordados. Isso é preocupante, pois um plano de aula deve ter um objetivo geral, que é o horizonte a ser alcançado, e objetivos específicos que são como escadas para que o estudante alcance o objetivo geral. Se um estudante alcança nove objetivos de um total de dez, mas a avaliação incide sobre o único objetivo que ele não alcançou, isso pode resultar em uma nota baixa, mesmo que tenha aprendido a maior parte do conteúdo. As implicações dessa falta de racionalidade no planejamento são graves para a

prática docente, e o estudante é quem acaba sofrendo as consequências dessa visão de docência espontânea.

Outro problema dessa abordagem espontânea, como mencionei anteriormente, é o fato de que você acaba repetindo o mesmo conteúdo continuamente, sem avançar. Isso ocorre porque você não lembra o que já foi ensinado e, conseqüentemente, não consegue progredir no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sem um planejamento, fica difícil estabelecer uma progressão do simples para o complexo, que é essencial para conduzir os estudantes a um verdadeiro desenvolvimento intelectual. Esse desenvolvimento implica compreender não apenas de forma mais complexa, mas também compreender as coisas mais complexas em relação às mais simples.

Se não houver planejamento, a aula corre o risco de se tornar uma mera transmissão de conhecimento, seguindo uma pedagogia tradicional na qual o conhecimento é simplesmente despejado sobre os estudantes, sem conexão com o que foi ensinado anteriormente ou com o que será ensinado no futuro. Isso resulta em um conhecimento fragmentado devido à falta de uma abordagem didática coerente.

Portanto, para responder à sua pergunta, é fundamental que os estudantes em formação de licenciatura se dediquem a adquirir conhecimentos pedagógicos e didáticos ao longo de seu processo de formação, além de dominar o conhecimento disciplinar, pois ambos são igualmente importantes..

Gabriela Siqueira: Você produz e organiza diversas obras, além de ter o Blog “Café com Sociologia”, que funciona desde 2009. De onde partiu teu interesse na produção das obras e materiais didáticos? Como você avalia a contribuição do Blog Café com Sociologia?

Cristiano Bodart: Veja, eu não consigo avaliar o impacto, a contribuição ou algo semelhante, porque é algo que nós não temos controle. Eu sei, por exemplo, quantas pessoas acessam o blog por dia (em torno de 20 mil acessos por dia), mas eu não consigo saber para que, se são sujeitos que passam simplesmente ali por curiosidade, se são professores, se são estudantes que estão buscando material; enfim, eu não consigo fazer essa avaliação. O mesmo acontece com a editora. Embora a Editora seja muito mais recente do que o Blog, o número de livros publicados pela editora é considerável para o tempo de existência. O volume de livros vendidos que circulam também é considerável. Não conseguimos ter muita dimensão de como isso está sendo usado e apropriado. Há uma intencionalidade na produção; isso é uma coisa. Agora, pensar na apropriação demandaria trabalho de pesquisa junto a esses usuários, e em relação a isso, eu não consigo oferecer nenhuma resposta.

Claro, agora suponho que esses trabalhos devem estar contribuindo para muitos professores, de que maneira eu não faço a muita ideia. Como eu sei disso? Tanto pela busca dos livros e o acesso ao blog, mas também pelo reconhecimento que às vezes eu observo ao encontrar as pessoas que comentam: "Ah, eu conheço o seu blog", "Eu sigo seu blog desde que comecei a ser professor, há muitos anos", "Já usei muito seu material em sala de aula" ou então "Estou usando o material que você produziu lá". Mas é uma coisa muito sem um rigor metodológico, é muito mais uma percepção próxima daquelas pessoas com quem tenho contato, que não representa a totalidade das pessoas que acessam esse blog. Assim, a avaliação é muito precária. Há um cuidado muito maior em relação à Editora do que com o Blog. O que está no blog é resultado de experiências que eu e o Roniel Sampaio-Sulva usamos em sala de aula. Como trabalho com formação docente, muitas publicações recentes são materiais ou estratégias que estou usando na graduação, orientando os estudantes ou construindo com os estudantes para aplicarem na sala de aula. Quando vejo que o *feedback* é positivo (quando o estudante comenta que foi útil, que deu certo), então eu levo para o blog. No entanto, não há uma avaliação externa.

Falando da Editora Café com Sociologia, ela se destaca em relação às outras editoras pelo cuidado com a qualidade da produção. Por exemplo, se considerarmos os livros da coleção Conceitos e categoriais fundamentais do ensino das Ciências Sociais, veremos uma extensa listagem na Comissão Científica. Essa comissão foi responsável pela avaliação desse material. Após a avaliação, retornou para os autores, que realizaram as correções, e novamente foi submetido à Comissão. Depois, fiz minhas avaliações e enviei para os autores. Portanto, há um trabalho meticuloso de cuidado, e, por fim, uma revisora profissional faz a revisão gramatical, demonstrando toda a preocupação com a qualidade da obra produzida.

Há um cuidado especial com a editora, que envolve o perfil de quem avalia. Nunca são somente doutores ou somente professores da educação básica. Cada avaliação é sempre composta por um doutor e um professor da Educação Básica, pois há uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a didática. Isso garante que as obras tenham uma qualidade bem superior àquilo que é publicado no blog, que é uma publicação mais rápida. Inclusive, em postagens mais antigas nas quais vejo a necessidade de ajustes, eu mesmo faço as correções, mas é um processo que não conta com avaliação externa, apenas com a minha avaliação e a do Roniel, colega que conduz o blog comigo.

Gabriela Siqueira: Pensando no contexto da pesquisa, em 2023, ocorreu o primeiro I Congresso Internacional de Ensino em Ciências Sociais. Como você percebe esse Congresso para a área e quais são as perspectivas para dar seguimento? Quais os próximos passos a partir desse congresso? Há uma agenda ou um planejamento para próximas realizações?

Cristiano Bodart: Para entender esse congresso internacional, é importante contextualizarmos que na nossa área, temos basicamente dois grandes eventos de caráter nacional. Um deles é o evento organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) chamado Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB), e o outro é o Congresso Nacional da ABECS, organizado pela Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais (ABECS). Ambos os congressos são bianuais e têm uma preocupação muito grande em aproximar os professores da temática, pois aqueles que pesquisam o tema acreditam que um bom professor precisa ser um pesquisador de sua própria prática.

Nós, formados em Ciências Sociais, já temos um diferencial nesse aspecto, pois o curso se preocupa muito com o método e com a teoria, o que facilita que o professor de Sociologia tenha essa característica. No entanto, não adianta o sujeito se formar e ter essa característica se ele não tem condições de apresentar o que ele faz, as reflexões. Portanto, ambos os congressos surgiram com essa intenção de ser um evento destinado a professores do Ensino Superior, pesquisadores professores da Educação Básica, pesquisadores e pós-graduandos. Esses dois congressos fomentam um conjunto de eventos estaduais, que, claro, não são os únicos responsáveis pelo fomento desses eventos, pois têm a ver com o desenvolvimento da licenciatura.

O fato é que são dois grandes eventos importantes que influenciaram e, em alguma medida, já se consolidaram. Por outro lado, o subcampo da pesquisa vem se desenvolvendo de tal maneira que chegamos a um estágio em que precisamos avançar, sobretudo no nível da pós-graduação, que já vem crescendo. No entanto, o crescimento maior na pós-graduação tem sido de novos pesquisadores, ou seja, mestrandos e doutorandos pesquisando o tema, e muito menos de professores na pós-graduação pesquisando o tema. O número de professores nas pós-graduações de Sociologia, Antropologia, Ciência Política ou Ciências Sociais que se dedicam ao tema ainda é pequeno. Por exemplo, fui o primeiro professor no ano passado a ofertar uma disciplina de "Ensino de Ciências Sociais" na pós-graduação, o que não é comum. Além disso, o número de linhas de pesquisa voltadas para essa temática é praticamente inexistente. Há professores que orientam de forma isolada, mas não temos uma linha de pesquisa estabelecida.

Para que haja uma consolidação na pós-graduação, é fundamental que ocorra uma preocupação que faz parte do sistema da pós-graduação, que é a internacionalização. Este congresso surge com essa intenção de ser um esforço no sentido de começar a internacionalizar a temática. No Brasil, temos hoje poucos professores que já publicaram artigos em revistas estrangeiras sobre o assunto, e também poucos estrangeiros que publicaram no Brasil sobre a temática. Este congresso busca fomentar essa relação entre

pesquisadores que estão estudando a temática pelo mundo afora, já que o ensino de Sociologia na educação básica não é uma realidade exclusiva do Brasil; existem outras experiências, como na Índia, por exemplo, que contempla uma população gigante e tem pesquisadores dedicando-se a essa temática. A ideia do congresso é justamente internacionalizar as discussões e as pesquisas sobre o ensino de Sociologia, construindo redes de pesquisadores sobre o assunto.

Este movimento tem dado certo porque o congresso vem germinando já há algum tempo, e essa germinação, não apenas o Congresso, mas esse movimento de construção que vinha acontecendo em relação ao congresso, já permitiu, por exemplo, que estrangeiros coordenem GTs e dossiês sobre Ensino de Sociologia no Brasil, o que é muito interessante. Tivemos pesquisadores no Congresso, professores de outros lugares, que não conheciam o que pesquisamos aqui, o que impedia a construção dessas redes. Agora, essas redes já começam a aparecer no sentido de parcerias com professores, inclusive estou fazendo parte para publicação de Pesquisas na França sobre ensino de Sociologia e a reforma do ensino médio, pensando nas duas coisas.

A Associação Internacional de Sociologia (ISA), a partir da introdução de pesquisadores brasileiros, acabou de criar uma revista voltada para o ensino de Sociologia. Esse é o nosso intento de tentar internacionalizar a partir desse congresso, que muito provavelmente deve acontecer a cada quatro anos, já que temos congressos bianuais acontecendo a nível de Brasil. E conseqüentemente, a internacionalização de um tema de pesquisa desenvolve o interesse na pós-graduação pela temática, o que pode expandir o campo da pós-graduação em relação ao ensino de Sociologia.

Manoela Neutzling: Como você tem percebido essa área de pesquisa do subcampo do Ensino de Sociologia? Quais as sugestões para aqueles que estão vinculados a essa área de estudos ou têm interesse em desenvolver pesquisas sobre o tema?

Cristiano Bodart: O que chamamos de 'subcampo do ensino de Sociologia' é um tema recente e em expansão, acompanhando o desenvolvimento das licenciaturas no Brasil. Ao analisar dados quantitativos, como o número de teses, dissertações e artigos publicados, observamos um crescimento a partir de 2009. Ou seja, é um campo que reflete o que está ocorrendo em relação à Sociologia, seja na formação docente, seja na oferta da disciplina na educação básica. Estamos diante de um campo em crescimento, o que o torna muito atrativo para pesquisadores iniciantes. Por quê? Pensando no campo acadêmico a partir de uma perspectiva bourdieusiana, é um campo aberto para disputa, onde os agentes consolidados não estão tão firmemente estabelecidos e os novos agentes têm condições de competir por espaços

de distinção como pesquisadores. Além disso, por ser uma temática nova, ainda demanda muitas explorações. É uma seara disponível, um campo aberto para pesquisa. Diferentemente de outras áreas que podem apresentar certo esgotamento, exigindo um maior esforço na busca por originalidade, em nosso campo há ainda muito a ser pesquisado, não apenas em termos de objetos empíricos, mas também em relação a metodologias de pesquisa e desenvolvimento de novas abordagens metodológicas.

Para exemplificar, se considerarmos um viés desse campo, que é o estudo da história das Ciências Sociais, veremos que quase a totalidade das pesquisas se apoia em uma única teoria: são pesquisas bourdieusianas. Inclusive, é a linha à qual venho me filiando. Temos basicamente uma professora que pesquisa numa perspectiva weberiana. O restante dos pesquisadores com prestígio social nesse campo investigam numa perspectiva bourdieusiana. Assim, há possibilidades novas de exploração, de ampliar o repertório teórico para pensar o tema, o repertório metodológico e também, talvez principalmente, a ampliação do repertório de objetos — a quantidade de objetos ainda não pesquisados, experiências não investigadas, práticas não estudadas. É uma área que, infelizmente, devido à instabilidade no currículo escolar, fomenta as reflexões. Como temos uma área, um ensino, uma disciplina não consolidados, torna-se ainda mais fundamental a qualificação dessa disciplina, pensar em recursos, pois precisamos legitimá-la, especialmente sua presença no currículo. Isso acaba fomentando estudos em relação à diversidade de objetos e temas.

Uma questão muito interessante no campo do ensino de Sociologia é a sua amplitude. Temos observado um movimento significativo, por exemplo, de professores que tradicionalmente pesquisavam sobre gênero e agora se aproximam do ensino de Sociologia, muitas vezes devido ao início do trabalho com a formação de professores. Isso os leva a abordar gênero no contexto do ensino de Sociologia. Outros, que se dedicam a temas étnicos, passam a realizar análises das relações étnico-raciais no ensino de Sociologia. Da mesma forma, aqueles que estudam política passam a investigar a ciência política no ensino médio. Assim, é uma área que permite aos pesquisadores atuarem com múltiplos temas de pesquisa. É bastante comum encontrarmos pesquisadores que transitam entre especialidades, como religião e ensino de Sociologia. Essa diversidade torna a pesquisa sobre o ensino das Ciências Sociais uma área muito atrativa.

Manoela Neutzling: Você gostaria de abordar outras questões em relação ao Ensino das Ciências Sociais? Fique à vontade para fazer suas considerações ou tratar de alguma outra questão que você considere pertinente mencionar.

Cristiano Bodart: Existe uma questão que considero importante abordar nesta entrevista, que é a problematização do próprio conceito ou noção que se desenvolveu nos últimos anos do que chamamos de “Ensino de Sociologia”. Por quê? Porque esse conceito de “ensino de Sociologia” acaba sendo bastante impreciso, e uma das principais características de um conceito é a precisão, ou seja, a capacidade de explicar exatamente o que é o fenômeno em questão. Quando falamos em ensino de Sociologia, especialmente para aqueles que não estão familiarizados com a temática, a interpretação geral é que quem pesquisa esse tema está investigando a prática docente da disciplina de Sociologia. Isso leva a uma série de equívocos e incompreensões devido a imprecisão conceitual. A compreensão errônea é que quem pesquisa o ensino de Sociologia está investigando apenas a prática de ensino da disciplina de Sociologia, o que é um equívoco.

O segundo equívoco consiste na ideia de 'Sociologia'. Quem pesquisa o Ensino de Sociologia não está limitado apenas ao ensino da disciplina de Sociologia, mas também investiga o ensino de Política, Antropologia e até mesmo Ciências Sociais na graduação. Para quem não está próximo da área, pode não compreender que quando se fala em 'Sociologia', está se referindo à Sociologia escolar, que é composta pelas três disciplinas fundamentais do campo das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. No entanto, mesmo assim, se falamos de Ciências Sociais, isso também pode ser problemático, pois no ensino superior não há ensino de Ciências Sociais como um todo, mas sim ensino de Sociologia, Antropologia, entre outras. No ensino médio, nem mesmo isso é encontrado. Portanto, quem pesquisa o 'Ensino de Sociologia' está também pesquisando o ensino de Antropologia, Ciência Política (na graduação) e Ciências Sociais no Ensino Básico.

Então, o conceito é bastante problemático e possui uma baixa capacidade explicativa. Quando falamos em ensino, e se associa à ideia de estudar a prática docente, isso acaba restringindo a verdadeira abrangência do que efetivamente está sendo pesquisado. Quem pesquisa o 'ensino de Sociologia' está investigando o currículo relacionado às ciências sociais, a formação docente (que não se limita apenas à Sociologia), as condições de trabalho do professor de Sociologia (que não se restringem ao ensino de Sociologia), a identidade do professor de Sociologia (que vai além do ensino de Sociologia).

Cito esses quatro exemplos, mas há uma série de práticas intelectuais que o conceito não consegue englobar. Esse conceito tornou-se popular e precisamos problematizá-lo. Então, ao invés de usar 'Ensino de Sociologia', tenho preferido utilizar - quando falamos do Campo, que tradicionalmente se consolidou como subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia -, talvez seja mais preciso dizer que é um subcampo da Educação em Ciências Sociais. Isso porque quando falo sobre a pesquisa em Educação em Ciências Sociais, estou abordando políticas públicas relacionadas às Ciências Sociais (como o PIBID, a Residência Pedagógica);

estou me referindo ao currículo, à prática docente; estou discutindo a identidade docente, e até mesmo aspectos mais amplos que envolvem a percepção da disciplina dentro do currículo. Todos esses elementos se encaixam nessa noção.

Não trago isso como algo original, pois este é um caminho utilizado por outros campos de conhecimento. Não se fala em ensino de ciência, mas sim em educação em ciência, educação em matemática, não é ensino de matemática. Entendo que precisamos repensar essa noção, pois isso pode induzir os pesquisadores a não explorar muitas outras possibilidades, uma vez que podem se ater à ideia de serem pesquisadores do ensino de Sociologia e, portanto, discutir apenas a prática docente, quando na verdade o campo é muito mais amplo do que isso.

Manoela Neutzling: Cristiano, gostaríamos de expressar mais uma vez nosso agradecimento pela disponibilidade em conceder esta entrevista, suas orientações e contribuições sobre as temáticas abordadas.

Entrevista realizada em: 13 e 15 dez. 2023. Pelotas-RS.

Recebido em: 18 fev. 2024.

Aceito em: 20 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

NEUTZLING, Manoela V.; SIQUEIRA, Gabriela P.. Educação em Ciências Sociais: entrevista com Cristiano das Neves Bodart. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Cabecs, v.7, n. 2, p.123-142, 2023.



DOCUMENTOS

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA, DE COSTA PINTO: e notas contextuais

Vinícius **C**arvalho **L**ima¹
Marcelo **P**inheiro **C**igales

PINTO, Luiz de Aguiar Costa, 1920-2002. **O Ensino da sociologia na escola secundaria** / Luiz de Aguiar Costa Pinto. -- Rio de Janeiro : Faculdade Nacional de Filosofia, 1947.

Notas Contextuais dos Editores

Luiz Aguiar Costa Pinto (1920-2002), formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Nos anos 1950, participou de diversos projetos coletivos de pesquisa, como os estudos da Unesco sobre relações raciais no Brasil. Foi o primeiro diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais (CLAPCS) e ocupou, por quatro anos, a vice-presidência da International Sociological Association (ISA). Na FNFfi, Costa Pinto participa dos esforços de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil empreendidos no segundo quartel do século XX. É um dos fundadores do Centro de Estudos Sociais e da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, esta última uma iniciativa do antropólogo Arthur Ramos, que cumpriu papel decisivo na trajetória do sociólogo. Após se formar, torna-se, em 1942, professor assistente do

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: viniciuscarvalho.es@gmail.com

² Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: marcelo.cigales@gmail.com

francês Jacques Lambert, titular da cadeira de Sociologia e, sob influência deste, publica seus primeiros trabalhos.

O texto que agora reeditamos e republicamos se refere a versão integral do documento apresentado pelo autor em 1947 na ocasião do concurso para livre-docente da FNFi, quando defendeu a tese sobre *o ensino de Sociologia na escola secundária*³. Republicamos agora a tese, na sua integralidade, respeitando o formato em parágrafos e notas de rodapé, foi transcrita para o formato digital⁴, já que o documento original datilografado e mimeografado e só estava à disposição fisicamente na Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcellos, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Destacamos que o manuscrito é um olhar inédito sobre a disciplina de Sociologia no Brasil, que foi obrigatório entre 1925 e 1942 nas escolas que ofereciam o ensino secundário do país. Isto porque Costa Pinto recupera os sentidos, a partir de sua análise, que levaram a exclusão da disciplina dos currículos e bancos escolares em 1942. Seu objetivo principal é mostrar a importância e as valências da presença da disciplina na escola.

De início traz sua concepção sobre a escola como um lugar que não se destinaria apenas a inculcar técnicas, habilidades específicas, mas formar os jovens⁵ de maneira aprofundada e completa. Nisto se baseia na tese sua crítica ao ensino de moral e cívica, vigente pós Reforma Capanema, que concebe o funcionamento e a análise da sociedade de maneira estática ao invés de olhar para seus processos dinâmicos.

O ensino de sociologia, seria na escola, portanto, o incentivo à criação de uma percepção e de um olhar para os problemas existentes na sociedade brasileira de forma a romper com interpretação vigente sobre estes problemas tal como enxergados pela classe social dominante brasileira. Nos convida, portanto, pensar a educação como ação de

³ Nota biográfica da Sociedade Brasileira de Sociologia sobre Luiz Aguiar Costa Pinto <<https://sbsociologia.com.br/project/luiz-de-aguiar-costa-pinto/>>. Acesso em 31 de janeiro de 2024.

⁴ Mais algumas notas de edição: salientamos que o texto foi adequado às normas vigentes da língua portuguesa, considerando principalmente a grafia atual de algumas palavras. As notas foram realocadas ao longo do texto para facilitar a leitura (as notas originais estavam compiladas ao final do texto da tese). Também de forma a tornar a leitura mais agradável, o que o autor destacava de modo sublinhado no texto original foi transformado em itálico na transcrição para o formato digital.

⁵ Demarcamos também o ineditismo na abordagem uso do termo, categoria e conceito *adolescente* antes da década de 1960 – onde o conceito foi consagrado. Ineditismo porque já identifica o indivíduo nessa fase da vida como alguém inserido num processo de desenvolvimento e integração social, com adensamento dos seus processos de socialização. Além disso, identifica o papel da escola nesse processo, - onde a sociologia apareceria como disciplina fundamental - o que revela o nível da sua angústia com a não presença da disciplina no currículo escolar.

rompimento com os aspectos anticientíficos⁶ incentivados na escola das décadas de 1930 e 1940 e que foram utilizados como justificativa para exclusão da Sociologia.

O autor caracteriza o currículo da Sociologia presente até 1942 na escola básica como “normativo, apologético, enciclopédico”, buscando romper com a ideia do ensino de Sociologia como prescritor de valores sociais e morais, propondo em seu lugar um ensino da disciplina que funcionasse como elemento reflexivo. Isto porque, esse programa prescritivo e enciclopédico revelava na sua concepção atraso frente aos estudos sociológicos produzidos até aquele momento⁷ e tornava a exclusão da Sociologia da escola uma das expressões desta desconexão.

Durante a leitura da tese é evidente o comprometimento de seu autor com a presença da disciplina na escola e das relações destas com o campo da educação, afinal se a escola e a educação produzem a sociedade - mexendo com o processo de socialização dos adolescentes - a Sociologia deveria estar dentro dela, disputando e reconstruindo os valores dominantes. Nessa disputa, Costa Pinto nos aponta que é necessário um olhar dedicado sobre o papel que o ensino de Sociologia assumiu nas reformas educacionais brasileiras entre 1925-1942 para a identificação de como a disciplina esteve na escola e repensar a sua presença e construção curricular. Uma contribuição original nesse sentido, é a identificação que junto com a nomenclatura Sociologia foram excluídas também (e devem retornar) da escola, as próprias Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Costa Pinto nos mostra que, contraditoriamente, todos os motivos da exclusão da disciplina demonstram a necessidade de sua presença no currículo escolar. Deixa evidente também que o objetivo do ensino de Sociologia na escola passa ao largo de formar adolescentes sociólogos no secundário, mas tornar as informações e conhecimentos científicos sobre a vida social “como pontos de partida e como materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar um caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura”, e, que não é desejável ensinar ao jovem estudante secundarista *o que pensar*, o essencial e ensiná-lo *como pensar*.

Neste sentido, embora outros textos sejam mais conhecidos - como as conferências de Florestan Fernandes e Octavio Ianni no I Congresso Brasileiro de Sociologia de 1954 - a tese

⁶ Costa Pinto deixa evidente ao longo da tese sua frustração com os rumos antidemocráticos do país, que levaram a ascensão de políticas conservadoras que culminaram na produção de um sentido conservador e anticientífico sobre a escola e a educação - onde o ensino de sociologia não mais cabia.

⁷ É notável sua aproximação, como é perceptível ao longo da tese, com os estudos da sociologia e da educação norte americana do período.

de Costa Pinto, por ser anterior a esse debate, se constitui numa importante fonte documental para quem se dedica à pesquisa do ensino de Sociologia no país. Além de uma perspectiva crítica do que era a educação e do papel que cumpriria o ensino de Sociologia no ensino secundário, o autor faz um primeiro levantamento histórico de como a disciplina era mencionada pelos documentos legais naquele período, levantando hipóteses importantes sobre a retirada da disciplina a partir de 1942 com a Reforma Capanema.

Com a publicização deste texto, buscamos ampliar as bibliografias históricas do ensino de Sociologia entre nós, possibilitando que mais estudantes de licenciaturas e professores da educação básica possam conhecer a rica trajetória histórica da Sociologia escolar no Brasil. Convidamos, portanto, a leitura da tese “O Ensino da sociologia na escola secundaria” (1947).

Nota Preliminar do Autor

O regimento interno da Faculdade de Filosofia, que veio regulamentar a docência livre nessa Escola, foi publicado dias antes de terminar o prazo por ele mesmo estabelecido para o encerramento das inscrições. A prorrogação deste prazo por quatro meses, louvável como medida de justiça, não pode diminuir a exiguidade do tempo deixado aos candidatos para prepararem o concurso.

Por esta razão, entre outras a fundamental, apresentamos como tese de concurso à docência livre de Sociologia da Faculdade de Filosofia – onde formamos nossa cultura e onde exercemos nossa atividade docente – em lugar de um fact-finding do tipo clássico, que exigiria tempo e verbas inexistentes, um conjunto de proposições metodológicas sobre o ensino de nossa disciplina na escola secundária, onde estão presentes pontos de vista pessoais, e que servirão de base de partida para o debate.

Ao assunto escolhido temos dedicado nossa preocupação desde os tempos de estudante: teórica e praticamente interessados no problema, acompanhamos sua evolução a cada dia, e, embora procurando sempre observar suas relações com a situação social do país, jamais perdemos qualquer oportunidade de lutar pelo ensino da ciência do homem, da sociedade e da cultura à juventude das escolas secundárias do Brasil, convencidos de que, na natureza como na sociedade, conhecer a realidade objetiva é o primeiro passo para sua transformação consciente. Ainda há pouco tempo, respondendo a um inquérito internacional promovido pela “Society for Psychological Studies of Social Issues”, sugerimos aos cientistas sociais do mundo inteiro o estudo do problema como um dos temas a que se deveriam dedicar, tendo a grata satisfação de ver nossa sugestão destacada dentre as muitas recebidas. (cf. *The Journal of Social Issues*, Vol. III, Nº 1, Winter 1947, pág. 45).

Tivemos interesse, por outro lado, em versar matéria, em nossa tese, que incursionasse nos campos quer da sociologia geral, quer da sociologia educacional, de modo a atender à pluralidade de disciplinas que compõem a cadeira de Sociologia. Finalmente, o desejo constante de ligar nossa atividade científica à vida que rola lá por fora, incitou-nos a escolher um tema cuja discussão no ambiente universitário contribui, diretamente, para iluminar os caminhos da renovação educacional de que o país carece.

Excusamo-nos pela apresentação mimeografada deste trabalho; entretanto, dentro dos estreitos limites do prazo de inscrição e no atual estado da indústria gráfica no Brasil – seria

pura ingenuidade sonhar sequer com uma tese impressa. A edição mimeografada, por outro lado, obrigou certa economia de espaço, dificuldades de revisão e errata, citações na última página, redução das indicações bibliográficas ao mínimo indispensável e outros senões inevitáveis.

Aos que nos auxiliaram na preocupação material desta tese, ou cedendo o mimeógrafo, ou fazendo-o funcionar – renovamos aqui nossos sinceríssimos agradecimentos, muito especialmente à Professora Yvette Costa Pinto que se encarregou de datilografar os originais, com a paciência e a dedicação de sempre.

1. PROPOSIÇÕES GERAIS

I – A educação é um processo social, aquele pelo qual a sociedade transmite às gerações novas seu patrimônio de cultura – técnicas e informações, habilidades específicas e formas de comportamento, valores e normas, perspectivas e aspirações, ideias e ideais. Nesse processo a sociedade e a cultura se perpetuam através das gerações sucessivas e os indivíduos se integram, por sua vez, no estado cultural e na organização social.

A educação, como função e como processo, corresponde a escola, como instituição ou órgão dentro do qual se desenrola, formal e sistematicamente, a socialização da personalidade. A sociedade, como um todo, cria uma “atmosfera educativa” dentro da qual a educação, mesmo fora de seu ambiente específico que é a escola, está em permanente processo; a escola, porém, é a agência que foi engendrada pela sociedade, quando atingiu certo grau de complexidade e de especialização de funções, para realizar a tarefa de transmitir o legado cultural.

Como toda instituição, a escola é cristalização da vida social: em sua estrutura material e sua organização cultural, seus objetivos, seus fins nos meios de que dispões para atingi-los e nas relações que existem, em cada sociedade, entre a escola e as diversas instituições sociais, está retratado, por inteiro, o estado social e o padrão de cultura.

II – As ideias e os valores dominantes em qualquer sistema de educação vem a ser as ideias e os valores dominantes na sociedade; tanto quanto predomina, na sociedade, o sistema de valores dos grupos e classes que ocupam posição dominante em cada tipo de organização social da produção. No direito, como na filosofia, no pensamento político assim como na

educação – em suma, na ideologia⁸ - os valores centrais e dirigentes, impostos pela força das situações estabelecidas, refletem, de modo mais ou menos direto, a estrutura da sociedade.

Daí resulta o fato das crises dos sistemas de educação exprimirem, em regra, crises dos sistemas de valores dominantes – as quais ocorrem toda vez que os fatores de controle social procuram, por todos os meios, e além de suas potencialidades, resistir aos fatores de mudança social, que operam, incoercivelmente, na economia, na sociedade e na cultura. Vistos desse modo podem ser encarados como algo mais do que mera coincidência os anseios de volta ao passado com que, nas eras de crise, os controles dominantes procuram restabelecer os valores tradicionais, pois que só no passado, nesses momentos de transformações aceleradas, é que encontram a relativa estabilidade e o equilíbrio cuja perturbação constitui, precisamente, a crise.

III – Nesses momentos, então, é que, no setor da educação, se procura estreitar e reduzir ainda mais os limites daquelas esferas de conhecimento que o Professor Wirth denominou “áreas proibidas” ou “pensamentos perigosos”. Surgem as racionalizações e as justificações ideológicas mais complexas em defesa das teses que predominam; na realidade, porém, o que se verifica é a multiplicação, em torno das questões que estão no centro das áreas proibidas de pensamento, das barreiras, das proibições, dos tabus – a proporção que a discussão dos temas e das teses, implícitas ou explícitas, que elas encerram, vem a ser a discussão da própria ordem social e dos seus fundamentos.

Isto pode ocorrer em setores do conhecimento os mais desligados, na aparência, da ordem social em questão. A morte de Sócrates, a pressão sobre Galileu, o ridículo lançado sobre Colombo nos mosteiros espanhóis – e tantos e tantos outros exemplos... – são mais do que episódios individuais: são demonstrações históricas do ponto a que pode chegar a ideologia de uma ordem social no impedir o emprego da razão como instrumento de sua transformação.

As ciências sociais que, por definição, têm como escopo fundamental a aplicação de método científico ao estudo das relações humanas, tornam-se, nesses momentos, vítimas singularmente prediletas dessas restrições e tabus. É o que parece ser confirmado, mais uma

⁸ Usamos aqui a expressão no seu significado técnico, tal como aparece em Dempf, Schelen, Mannheim, Weber e Marx. O professor E. Willems sintetiza o conceito do seguinte modo: “ideia ou sistema de ideias destinado a encobrir uma realidade social, cujo conhecimento exato poderia acarretar prejuízos morais ou materiais a determinado grupo ou classe dominante”, Cf. “A Emancipação Econômica das Colônias Germânicas no Brasil”, “Revista de Imigração e Colonização”, Ano III, nº 1, Abril de 1942, pg. 83, nota 14. Além dos originais dos autores supracitados, vd. Robert Merton, “Sociology of Knowledge”, in XXth. Century Sociology (1945), ed. G. Gurvitch and W. Moore, pgs. 366-405, para um resumo das teorias recentes sobre o problema.

vez, pela análise objetiva da eliminação da sociologia do currículo da escola secundária brasileira.

IV – O sistema educacional de uma sociedade, já foi dito, reflete, como um todo, a estrutura social e seu padrão de valores. Dentro do próprio sistema educacional, porém, opera-se uma certa divisão de trabalho, de modo que cada nível ou grau de ensino ganha objetivos específicos e tarefas próprias a cumprir. Diz-se, escola do adolescente⁹.

Nessa fase, o organismo e a personalidade do educando atingem um período crítico no processo de desenvolvimento; é um período de marginalidades e ambivalências psicológicas; de transição biológica; é o momento do choque entre as influências da família e as influências de outras esferas sociais mais largas no regular e dirigir o comportamento individual. A escola secundária, dentro de um sistema de educação, tem por tarefa agir sobre o educando numa fase essencialmente plástica e crítica de seu crescimento e de sua formação mental.

Importa, entretanto, ressaltar que o educando, na adolescência, está também numa fase decisiva de sua integração social, de sua participação na vida cívico-social da sua comunidade. A curiosidade e o interesse do educando voltam-se, desse modo, não só para o funcionamento do seu organismo, que lhe oferece, nessa fase de transição, aspectos novos e surpreendentes; não apenas para o interior de sua própria personalidade, que lhe parece nova com o despertar de outras emoções, sentimentos, tendências e desejos até então não revelados - volta-se, também, para o mundo que o cerca, para o ambiente físico e social em que vive, para a natureza e a sociedade.

Cabe, então, à escola do adolescente, não só transmitir conhecimentos, mas também formar personalidades completas - e a personalidade não será completa se não houver a preocupação de dar ao educando noções objetivas, noções científicas, sobre as esferas da vida da comunidade em que ele vai participando progressivamente em razão mesmo das mudanças de status que o crescimento impõe. Dar ao educando informações científicas sobre o funcionamento da sociedade em que se integra é fornecer-lhe os materiais com que há de

⁹ Sobre a sociologia da adolescência, vd. os trabalhos seguintes: "Sociological Research in Adolescence", *The American Journal of Sociology*, XLII; nº 1, July, 1936, com a colaboração de vários sociólogos; R. Linton, "Age and Sex Categories"; T. Parson, "Age and Sex in the Social Structure of the United States"; L. Cottrell, "The Adjustment of the Individual to his Age and Sex Roles" - todos na "*American Sociological Review*", vol. 7, nº 5, Oct. 1942. Sobre o problema do ajustamento social da infância e da adolescência de classes sociais diferentes, vd. o artigo de E. Reuter, "Algunos Intereses Comunes de la Sociología y de la Dirección Educativa", in *Revista Mexicana de Sociología*, V, nº 1. 1943, pg. 7 e ss.; Allinson Davis and R. J. Havighurst. "Social Class and Color Differences in Child-Rearing", "*The Journal of American Sociology*", LI, nº 4, Jan. 1946, pg. 305 e ss.; M. Ericson, "Child-Rearing and Social Status", id., LII, nº 3, Nov. 1946, pg. 190 e ss.

construir sua consciência cívica e social, seu sistema de valores, concepção do mundo e filosofia de vida. É procurar atingir, portanto, o grande objetivo da obra educativa.

V – O sistema de educação que excluir, deliberadamente, do currículo da escola secundária, uma disciplina que tenha por tarefa específica dar noções científicas sobre as bases, a organização, os processos, os produtos e a transformação da vida social – não evita, de nenhum modo, que o adolescente adquira essas noções sobre o funcionamento da sociedade: consegue apenas que elas sejam, em regra, falsas e mal adquiridas. De fato, em toda e qualquer escola secundária, seja qual for o seu currículo, pela natureza particular dos que compõem o seu pessoal docente e pela posição da escola secundária nos sistemas de educação - poder-se-á dizer que se realiza mal tudo o que se pretende bem realizar com o estudo da sociologia neste grau de ensino.

Em verdade, por definição, e por menos consciente que esteja disso, à escola secundária não incumbe apenas instruir, ensinar técnicas, habilidades específicas, dar informações e conhecimentos. Compete-lhe, ao lado daquela tarefa, formar personalidades completas, transmitindo ideais e sentimentos, rasgando horizontes e perspectivas à mentalidade do jovem, gerando-lhe hábitos, formas de comportamento e atitudes socialmente úteis e desejáveis.

VI – É ponto pacífico na discussão especializada que não deve haver, no currículo da escola secundária, uma disciplina dedicada ao objetivo de ensinar diretamente formas socialmente úteis de comportamento: hoje, a "instrução moral e cívica" de outros tempos, é peça de museu pedagógico. De fato, seria preciso haver uma sociedade com seu sistema de valores perfeitamente simétrico, harmônico, uniforme e, acima de tudo, permanente e estável - algo bem diverso do que ocorre em nossa sociedade contemporânea - para fornecer à escola um padrão "moral e cívico" suficientemente válido para não desajustar, ao invés ajustar, às novas gerações. O mundo paroquial, familiar, primário em que isso seria possível não tem existência real.

Hoje só é possível criar no adolescente consciência cívica e social por dois meios: a) um meio espontâneo, que é e "atmosfera educativa" criada pela sociedade em torno do adolescente, não só na escola mas em todas as esferas de vida social e b) pelo ensino de noções objetivas sobre a estrutura da vida social, que forneça ao adolescente informações corretas sobre os mecanismos sociais e que faça desse conhecimento o ponto de partida para a formação daqueles hábitos e atitudes socialmente úteis e desejáveis. No primeiro caso é a

própria organização social, diretamente, quem educa; no segundo, a escola assume, como uma de suas tarefas específicas, dar ao educando os elementos intelectuais de uma cidadania consciente. Estes dois meios não se excluem, completam-se; a bem dizer, não se compreendem separados.

VII – O adolescente, como ser social - cuja participação na sociedade aumenta na razão direta de seu crescimento - na família, na própria escola, no grupo de recreio, nas horas de lazer, nas suas leituras, em todo e qualquer momento de sua vida está envolvido em situações e problemas sociais. Seu próprio crescimento é uma sucessão de “ritos de passagem”. Por mil solicitações e estímulos, internos e externos; por todas as vias e pelos mais variados motivos – sua existência, como jovem e como ser social, é uma contínua alteração de status e uma permanente participação em esferas sociais as mais diversas. Ele pertence a uma família; não raro trabalha; tem, ou aspira ter uma profissão; lê jornais e revistas, gosta de literatura, cinema e esportes; frequenta clubes e associações; geralmente aceita e frequenta cultos e ritos religiosos; seu comportamento regula-se por normas éticas cuja presença sente, cuja natureza nem sempre compreende, contra as quais, muitas vezes, se rebela. O governo, os partidos políticos, a vida econômica, os costumes, as relações internacionais, as instituições são realidades dentro das quais vive mergulhado; e o adolescente percebe, não raro de modo nebuloso, que suas aspirações, sua formação, seu futuro dependem do funcionamento desse mecanismo que é a estrutura de sua comunidade e da sociedade como um todo.

A cultura e os valores sociais penetram toda sua vida e sua personalidade; mais que isso, uma e outra são resultados plasmados pela vida social. Não há meio, portanto, de se evitar a presença das situações e dos problemas da sociedade e da cultura na vida do adolescente.

VIII – A verdade, entretanto, é que a sociedade e a cultura, suas situações e seus problemas, não exercem apenas uma ação de presença na vida do adolescente; antes, elas aparecem aos seus olhos, em toda sua complexidade, sob a forma de dilemas, de alternativas, de ambivalências - que constituem o material com que plasmam as atitudes, o comportamento, a mentalidade.

O que importa, desse modo, é informar objetivamente sobre os fenômenos sociais e fazer desse conhecimento objetivo a base da integração e da participação consciente na organização social. Todo trabalho de socialização da personalidade realizado pela escola

secundária abandona, desse modo, qualquer possibilidade de se fazer de maneira completa, sistemática e inteligente se não inclui, nos níveis mais adiantados do ensino médio, como disciplina fundamental, o estudo científico dos aspectos elementares e básicos da organização social.

IX - O sistema de educação, sociologicamente encarado, tem por função transmitir os valores sociais sancionados pela ordem estabelecida e dominante: é aí que estão as raízes das concepções que se opõem ao ensino das ciências sociais na escola secundária.

A escola secundária brasileira - pelo seu grau de inacessibilidade às grandes massas, pelo modo como se articula com outros graus de ensino, pelo status e formação de seu pessoal docente, pelo sistema de valores que inspirou sua "Lei orgânica" - reflete, de modo expressivo, a estrutura da sociedade no Brasil. E abandonando aqui a análise de outros aspectos que reforçam o mesmo ponto de vista - se tomarmos a questão do ensino da sociologia como um teste, diremos que esse teste retrata, com fidelidade, a ideologia dos que fizeram e inspiraram a reforma do ensino ora em vigor.

Em verdade, como afirmamos, a educação, sociologicamente entendida, é a ação sistemática e conscientemente exercida pela sociedade sobre a sociedade mesma, visando a integração das novas gerações à cultura existente e a expansão dos fatores potenciais de aperfeiçoamento que a cultura contém no momento e no estado considerado. Esse processo, de certo modo espontâneo, posto que existente mesmo em comunidades e culturas pouco desenvolvidas - assume, nas sociedades mais complexas, a forma de sistema, orgânico e organizado, cujas ideias centrais, expressas e impostas por legislação especial, indicam sempre o estado ou a condição a que os dirigentes de uma estrutura social pretendem reduzi-la ou transformá-la, pois cristalizada nas normas que regulam o sistema educacional está presente e visível a ideologia que o inspira e que é, em suma, a maneira como os grupos condutores consideram a organização social, e a opinião que fazem sobre o processo de sua continuidade e de sua mutabilidade.

X - Quem à luz dessas premissas analisar a legislação do ensino secundário vigente neste país e houver acompanhado com atenção as situações sociais que a engendraram - verificará sem sombra de dúvida, que em todo o sistema há uma linha visível de espírito anticientífico. Esta verificação, porém, torna-se ainda mais evidente e expressiva quando observamos a constância e coerência da legislação contra a extensão do espírito de análise científica dos fenômenos da natureza física aos fenômenos da organização social. A

animadversão da legislação vigente ao ensino das ciências sociais é um dos seus característicos centrais - e aos olhos de quem está afeito ao estudo das relações entre as ideias e as estruturas sociais isto parece significar muito mais do que mera coincidência.

Entre o processo educativo *stricto sensu* e o processo social como um todo as interdependências são estreitas; elas se fazem ainda mais evidentes, porém, ao nosso ver, quando a relação que observamos se refere à vontade maior ou menor acaso revelada pelos dirigentes da política educacional de fazerem do ensino um meio de aperfeiçoamento social pelo esclarecimento e discussão, sistematicamente feitos na escola, dos fenômenos sociais. Se restringir o ensino científico, em geral, já é indicação valiosa sobre a ideologia de um sistema de educação - eliminar da escola secundária, como foi feito, disciplinas que têm por escopo o estudo objetivo da realidade social, é mais do que uma indicação: afigura-se uma prova de que a difusão de noções científicas sobre a organização econômica, social, política e cultural, é menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação.

XI - E note-se que essa instrução e essa educação recebidas na escola secundária brasileira são dadas a fração mínima de nossa juventude, aquela de status social mais elevado, de onde saem as individualidades condutoras", na expressão da Lei Orgânica. Basta dizer que, em 1945, a Sra. Lúcia Magalhães, então diretora da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação, informava que existiam 200.000 alunos matriculados nas escolas secundárias do país; na mesma época, segundo os cálculos censitários, os adolescentes brasileiros - assim considerados os jovens de 10 a 19 anos - passavam de 9 milhões¹⁰.

Se a "crise do ensino" no Brasil é, no fundamental, a nossa crise social refletida no sistema de educação; se essa educação secundária só é proporcionada às futuras "elites" - daí se pode concluir, numa interpretação sociológica e sem forçar a realidade, que a crise do ensino das ciências sociais indica, de modo particular, que os valores dominantes na sociedade e na educação e que inspiraram aquela reforma do ensino adotam, para aquela crise, concepções e soluções que excluem, mesmo para os "condutores", a hipótese de uma participação consciente do homem no processo social, que é o último e supremo objetivo das ciências do homem, da sociedade e da cultura.

XII - Força é reconhecer que a eliminação do ensino da sociologia na escola secundária brasileira, consumada pela chamada "Lei Orgânica do Ensino Secundário", em

¹⁰ Vd. a publicação "Estabelecimentos de Ensino Secundário", (M.E.S., Serviço de Documentação, 1945). Prefácio de Lúcia Magalhães, e a "Sinopse do Censo Demográfico "(1943), publicação do I.B.G.E.

vigor, e que constitui, do ponto de vista em que nós colocamos, um dos seus traços mais fortemente antidemocráticos - representa, de certo modo, a culminação de uma ordem de fatos e circunstâncias, umas de ordem social, outras de ordem cultural, que teriam de terminar, forçosamente, nesse resultado.

Analisando as sucessivas reformas de ensino operadas no Brasil, durante o período republicano, concluímos que a eliminação radical da reforma de 1942 era o fim lógico das tendências que operavam tanto na sociedade quanto na educação, conduzindo a esse desfecho.

Aliás, desde o fim do Império, nos famosos pareceres de Ruy, encontramos indicações capazes de esclarecer o rumo futuro da questão. Para Ruy as Ciências Sociais deviam começar a ser ensinadas desde a escola primária, "no mais elevado grau do ensino primário", como dizia ele, e à disciplina cuja criação sugeria dava o nome de "noções de economia política", completada por outra de "noções de leis da vida social" em outra série do curso¹¹. Releve-se ao autor do memorável parecer a justificação profundamente infeliz e sectariamente conservadora que faz da inclusão das ciências sociais na escola primária e secundária. Destaque-se, porém, que ante o problema ele não agiu como avestruz; antes multiplicou, em suas propostas, a criação de cursos de ciências sociais. No curso secundário pedia a cadeira de "Elementos de Sociologia" e nos cursos superiores de ciências jurídicas, em lugar do ensino do direito natural e do direito eclesiástico, pedia, mais uma vez, uma cadeira de Sociologia que, diga-se de passagem, até hoje faz falta no currículo das escolas de direito.

XIII – A reforma Benjamin Constant (1891); exclui da escola primária a "instrução moral e cívica" - a qual deve ser a preocupação constante de todos os professores, como diz a lei - e inclui "noções de direito pátrio e economia política"¹². Na escola secundária, obedecendo à concepção Comtiana da hierarquização das ciências, cria-se, no sétimo e último ano, a cadeira de "Sociologia e Moral", e noções de economia e direito. No primeiro semestre seriam dadas a economia e o direito, no segundo Sociologia e Moral. Em 1897, a lei que aprova o novo regulamento do Ginásio Nacional exclui a sociologia da escola secundária. O currículo fora dividido em dois: o "clássico" e o "realista", e no sétimo ano do primeiro currículo, em lugar da Sociologia, criava-se a cadeira de "História da Filosofia”.

¹¹ "Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior" - Pareceres da Comissão de Instrução Pública – Relator, Ruy Barbosa. Tipografia Nacional (1883). Vd. especialmente o § 10, pg. 210 e ss. sobre o ensino das ciências sociais.

¹² As fontes utilizadas sobre o ensino no período republicano foram: Primitivo Moacyr, *A Instrução e a República*, 7 volumes (datas diversas); a coleção dos "Documentos Parlamentares" (Instrução Pública), diversos volumes Campos Bicudo, *O Ensino Secundário no Brasil e sua Atual Legislação*, (datas e volumes diversos).

A reforma Rivadávia Correia (1911) criava, na sexta série do curso secundário, a cadeira de "Instrução Cívica e Noções de Direito"; eram dispensados, porém, os exames dessa matéria.

A reforma Carlos Maximiliano (1915), que concebia a escola secundária como escola de preparação aos exames vestibulares, visava fazer adequação de seu currículo às exigências da entrada nas escolas superiores; e como nenhuma delas exigia o exame de sociologia, esta era abolida da escola secundária. Criava-se no Colégio Pedro II um curso facultativo de "Elementos de Psicologia, Lógica e História da Filosofia" necessário ao exame vestibular de direito. O parecer da comissão parlamentar que se manifestou sobre o projeto sugeriu que essa cadeira se tornasse obrigatória.

A reforma Rocha Vaz (1925) estabelecia na primeira série do curso ginásial o ensino de "Instrução Moral e Cívica" e na sexta série o de Sociologia. A sexta série não era indispensável para ingresso em escolas superiores e era feita pelos interessados em obter o diploma de "bacharel em Ciências e Letras". Em 1929 o currículo foi alterado passando a "Instrução Moral e Cívica" para a quinta série. A Sociologia mantinha-se no sexto ano e neste eram criados cursos complementares de preparação às escolas superiores, inclusive o de Geografia (Social e Econômica), que preparavam para os exames vestibulares.

Neste mesmo ano de 1929, na Conferência Nacional de Educação reunida em São Paulo, a Associação Brasileira de Educação apresentou um projeto de reforma de ensino em que se criavam no curso-tronco e nos ramos de letras, de ciências e no técnico cursos de ciências sociais/sociologia, noções de direito usual, etnografia, antropologia e questões sociais.

XIV – Depois da revolução de 1930, a Reforma Campos (1931) ampliou o ensino da Sociologia no grau superior da escola secundária. Na exposição de motivos que acompanhou a lei 19.890 encontram-se, claramente expressas, as razões que justificavam essa ampliação, ligada, como toda a reforma, "ao espírito e aos princípios em nome dos quais a revolução ascendeu ao poder".

Reconhecia-se que o "homem mais capaz, nas atuais condições do mundo contemporâneo, não é aquele que dispõe de um repositório de respostas aprendidas na escola para um grande número de questões que, ele pensa, lhe serão propostas pela vida real, mas aquele em cujo espírito a educação houver construído um sistema de hábitos e de tipos definidos e precisos de reação, de modo que as situações novas que lhe criar a vida possam ser rápida e seguramente elaboradas no sentido de soluções concretas e adequadas".

A adequação desse princípio aos estudos sociais é explícita. Assim prossegue, adiante, à exposição: "Da mesma forma no que se refere às exigências que a democracia faz à educação. De nada valerá, como até agora, criar no curso secundário uma cadeira de educação moral, cívica ou política. Será mais uma oportunidade de transmitir noções e conceitos acabados, envolvidos em fórmulas verbais. Serão aquisições de caráter puramente formal, sem nenhuma consistência com o texto da experiência do estudante e portanto, destituída de qualquer influência sobre sua atitude ou seu comportamento". E adiante continua: "Só aprendemos o que praticamos. Se, portanto, é dever da escola formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia".

XV - A Sociologia - e no curso pré-jurídico, a Economia política e a Estatística - incluía-se na segunda parte do curso secundário, em todas as três seções em que este se dividia, como cadeira comum a todos. E esta circunstância não era acidental; correspondia a um princípio esposado pela legislação posado pela legislação, como se depreende do texto: "Para não levar, porém, muito longe a especialização, haverá matérias comuns às três seções destinadas à cultura geral, terreno necessário a aproximação dos homens cujos rumos profissionais já tendem a distanciar".

Daí se depreende que a inclusão do estado dos fenômenos sociais em todas as seções do curso complementar correspondeu à preocupação de estabelecer não só um terreno de aproximação na formação dos futuros diplomados pelas escolas superiores – mas também determinou-se que esse “terreno comum de aproximação” estivesse na participação consciente de todos na vida social, através do conhecimento de fatos e doutrinas a ela referentes. Era explícito, portanto, o reconhecimento do interesse básico – cultural, cívico e científico – do estudo da sociologia na escola secundária, o que significou, por outro lado, um dos acertos técnicos e um dos característicos princípios democráticos da reforma Campos.

XVI - A esse reconhecimento, porém, não correspondeu, lamentavelmente, uma concepção justa, ou ao menos atual, sobre o que é a sociologia como ciência - seu campo de estudos, seus métodos de trabalho, seus conceitos fundamentais, seus progressos mais recentes e as aquisições modernas da didática da sociologia. O programa organizado para a disciplina e posto em vigor pela reforma Campos tem merecido críticas por motivos diversos: pela intolerância de sua inspiração filosófica, pela atitude anti-durkheimiana, arbitrária e descabida que espousa, pela exagerada extensão, pelo seu caráter enciclopédico...

Acreditamos, porém, que ele era acima de tudo, um programa que desconhecia o estado a que chegara, no momento em que foi feito, o progresso dos estudos sociológicos.

Como já tivemos oportunidade de afirmar noutra parte, o programa era menos um programa do que um conjunto de tópicos para dissertações mais ou menos filosóficas, em que as teses aprovadas por seu autor deviam ser a todo transe comprovadas pelo professor. É o que se depreende de tópicos como estes: "Origem do homem segundo o Gênesis" (IX); "Contestação da inexistência da propriedade privada, entre os povos primitivos" (XII); "A monogamia como forma primitiva de família" (IX). Por essas e outras formulações bem se pode presumir o que pretendia o programa que se dissesse no desenvolvimento de outros pontos como estes: "Religião natural e religião revelada" (XIII); "Direitos e deveres recíprocos dos cônjuges, dos pais e dos filhos" (XVIII); "Liberdade e determinismo" (XXIII); "Ensino religioso e laicismo" (XLI); "A ciência dos costumes de Lévy-Bruhl e a crítica de Simon Deploige" (XV), etc, etc...

Tratava-se de um programa normativo, apologético, enciclopédico e, por todas essas razões, anacrônico, pois revelava peregrina ignorância dos problemas, dos conceitos, dos campos de estudo e dos métodos de pesquisa elaborados pela sociologia em seu desenvolvimento de quase um século. O programa nos serviu para desservir os objetivos do ensino da sociologia na escola secundária; pena e que se não fizesse acompanhar, como o das outras disciplinas, de instruções metodológicas sobre os objetivos e os métodos de ensino da cadeira, onde haveriam de ressaltar, por certo, as contradições entre o programa e o espírito da lei que o decretou.

XVII - Esta era a posição da sociologia no currículo da escola secundária brasileira - quando seu ensino foi excluído pela reforma Capanema (1942), sendo esta eliminação um dos aspectos básicos do recuo que aquela reforma representou. De outro lado, esta exclusão significava, ao mesmo tempo, - a) o fracasso da inspiração normativa do programa e b) a vitória das teses democráticas contidas na exposição de motivos da reforma de 1931. A exclusão do ensino da sociologia da escola secundária era, ao nosso ver, a melhor expressão das contradições teóricas e práticas da nova lei.

XVIII – A escola secundária, tal como se estabelece na lei de 1942, destina-se a dar preparação geral que sirva de base a estudos mais elevados de formação especial - e, entretanto, deixa de levar em conta que em todos, ou quase todos os ramos do ensino superior desenvolvem-se estudos que exigem, como base, noções de sociologia destina-se, ainda, a

acentuar no adolescente a consciência patriótica - e, se exclui de sua formação o conhecimento científico da realidade social, é que aceita uma noção mística e fanática de patriotismo que dispensa a análise objetiva dos problemas sociais do país: pretende, mais ainda, desenvolver a consciência humanística do educando - e parece só reconhecer um humanismo clássico e estático, esquecendo, como já foi dito, que o humanismo moderno se fundamenta no conhecimento do Homem, da Natureza, do Trabalho e da Sociedade; destina-se, finalmente, a formar a personalidade integral do adolescente - e deixa entretanto de ser integral exatamente porque não se preocupa em dar ao adolescente noções fundamentais sobre os mecanismos da vida associativa dos quais resultam, precisamente, a personalidade e a própria condição humana¹³.

XIX - A eliminação do ensino das ciências sociais não foi, evidentemente, um fenômeno isolado, desligado de tudo mais que ocorria na estrutura e na ideologia da sociedade brasileira. Foi antes um capítulo, um capítulo apenas, mas bem expressivo, da implantação no país do regime de 10 de Novembro¹⁴. Assim é que a ausência da sociologia e da economia política na escola secundária não significava que o adolescente deixava de receber noções estereotipadas sobre o que o regime julgava que devia ser a organização nacional e, dentro dele, o comportamento da juventude. Na própria Lei Orgânica, em toda a legislação que pretendeu arregimentar a chamada, e fracassada, "juventude brasileira", em todas as manifestações internas e externas estabelecidas pelas leis do ensino - encontram-se os modos escolhidos para suprir, na escola secundária, o estudo objetivo das ciências sociais por meios e processos que visavam substituir o hábito de pensar serena e cientificamente sobre a vida social por uma excitação artificial da mentalidade do adolescente e uma exaltação hipertrofiada do que chamavam "culto patriótico", visando desenvolver os "atributos fortes da vontade" para criar "individualidades condutoras" e coisas que tais de inspiração bem conhecida; tudo isso completado, na sociedade como um todo e na vida cultural em particular, pelo funcionamento de um aparelho de compressão e de deformação, em que a força, aliada

¹³ Vd, o Artº I, §§ 1, 2 e 3 da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

¹⁴ Nota dos editores: Costa Pinto faz referência ao golpe que instituiu por oito anos o regime do Estado Novo em 10 de novembro de 1937. O Estado Novo foi um período autoritário da história do Brasil que ocorreu entre 1937 e 1945, durante o governo do presidente Getúlio Vargas. Instaurado por meio de um golpe de Estado, esse regime caracterizou-se pela centralização do poder, censura à imprensa, repressão política e controle rigoroso sobre as atividades sociais e culturais. Vargas justificou a implantação do Estado Novo como uma resposta aos desafios e instabilidades políticas da época, buscando consolidar um governo forte e centralizado para promover o desenvolvimento econômico e a estabilidade interna. Durante esse período, houve um controle rígido sobre a oposição política, resultando em uma limitação significativa das liberdades individuais e democráticas. O Estado Novo chegou ao fim em 1945, com a queda de Getúlio Vargas e a restauração do sistema democrático no país.

ao emprego dirigido das técnicas de propaganda, procurava sufocar, dentro ou fora da escola, o estudo objetivo e a discussão científica dos problemas do homem, da sociedade e da cultura.

Disso resultou não apenas o sacrifício do ensino das ciências sociais para os adolescentes; resultou, também, o sacrifício dos cursos superiores de ciências sociais das Faculdades de Filosofia, que visavam principalmente, preparar professores para aquelas disciplinas do ensino médio; contribuiu para obstar a participação da juventude na formação de uma opinião pública esclarecida; criou condições para a (re)barbarização do espírito patriótico e cívico no Brasil; desestimulou o interesse cultural e o espírito de investigação científica em torno dos problemas da sociologia brasileira - o que tudo foi feito sob o protesto dos interessados e dos entendidos que viam claramente o significado da medida e de suas repercussões.

2. PROPOSIÇÕES FINAIS

XX – A verdade, entretanto, é que a sociologia tem, no currículo da escola secundária, o seu lugar claro e definido. Para compreendê-lo é preciso ter em mente, em primeiro lugar, a noção exata dos objetivos e da função social da escola secundária - que do começo indicamos sumariamente - e, em segundo lugar, o que é de importância fundamental, é preciso saber o que é sociologia.

Se é menos difícil para qualquer educador compreender a primeira noção, a segunda é um problema para sociólogos debaterem como especialistas, estabelecida, é claro, a preliminar de que sobre o assunto ainda existe larga margem para discrepâncias de posições metodológicas. Nossa opinião sobre o escopo científico da sociologia, além do que já temos registrado noutros lugares, e aplicado em quase dez anos de atividade docente¹⁵, ressalta do que a seguir dissermos sobre o que julgamos deva ser a disciplina incluída no currículo da escola secundária.

XXI - Entendemos que o currículo da escola secundária exige uma disciplina que, sem tender à especialização exagerada, que seria indesejável e prematura neste nível, tenha por objetivos: 1) dar conhecimentos positivos e estabelecer conceitos fundamentais sobre a vida social, suas bases, sua organização, seus processos e seus produtos; 2) tomar essas informações e conhecimentos científicos sobre a vida social como pontos de partida e como

¹⁵ Vd, especialmente "Sociologia e Mudança Social", conferência pronunciada na S.B.A.E, a ser publicada no número 4, vol. IX, da Revista "Sociologia".

materiais para gerar e elaborar no educando atitudes, estados de espírito e formas de comportamento capazes de dar um caráter ativo e consciente à sua participação e integração na sociedade e na cultura.

Nessa tarefa, entre outros, dois grandes obstáculos se apresentam, ambos decorrentes de falsas concepções sobre a natureza científica da sociologia: o primeiro é o preconceito acadêmico, que consiste em dar às questões um tratamento formal e distante, criando na mente do estudante estereótipos e conceitos ossificados, que os impedirão de ver os fenômenos sociais em sua relatividade no tempo e no espaço; b) o segundo é o preconceito normativo que consiste em dar ao ensino da sociologia um caráter de pregação reformista, utópica e balofa, ou de exposição de regras de bem viver, o que trai seu escopo científico e, resulta, quase sempre, numa fantástica “sopa eclética” de meia ciência, endoutrinação filosófica e propaganda sectária.

A sociologia acadêmica, em sua incapacidade de ver o presente como algo histórico e mutável, acaba infalivelmente tomando-se uma mistificação da realidade pelo anseio de defender e justificar a todo transe o que é e o que existe; a sociologia normativa, utópica ou conservadora, igualmente resulta em mistificação do que está sendo pela busca, em que se perde, do que deve ser – e que goza, da fatal propriedade de jamais vir a ser...

XXII - O ensino de sociologia que se subordinar a qualquer um desses pontos de vista apresentará sempre o erro básico de pretender ensinar ao estudante o que pensar, quando o essencial é ensinar-lhe como pensar - treinando-lhe a capacidade de observar e analisar, com método rigorosamente científico, as situações sociais complexas e cambiantes que existem em torno dele e das quais participa.

Somente assim poder-se-á evitar, no ensino da sociologia, a presença, tão frequente nos estudos acadêmicos, deste abismo imenso que separa o que se ensina do que se vive. Só assim, por outro lado, pode o ensino da sociologia apresentar o maior mérito que ele deve ter aos olhos do estudante e que é, segundo considera o Professor Stuart Queen, "make sense"¹⁶,

¹⁶ Vd. Education for Citizen Responsibilities - por um grupo de professores americanos, especialmente o capítulo de L. Allen Cook and Stuart Queen, "The Pole of Sociology", pg. 105 e ss. Vd. também D. Victoroff et D. Gilles, Guide de l'Étudiant de Sociologie et Morale (1941); o artigo de R. Aron et C. Bouglé, "La Sociologie", (pg. 3 e ss.) in Les Sciences Sociales en France, Enseignement et Recherche, (1937); e as diversas comunicações sobre o ensino da sociologia em vários países apresentadas à Conferência Internacional de Ciências Sociais, in Les Convergences des Sciences sociales et l'Esprit International, (1938). Vd. Também os pontos de vista críticos de H.D. Langford, Education and the Social Conflict, (1936), e de R.S. Lynd, Knowledge for what?, 4º ed., (1945). Um manual prático sobre a motivação no ensino secundário das ciências sociais encontra-se em "A Teaching Guide for the Social Studies", (1941), publicado pela Associação dos Professores de Estudos Sociais da cidade de New-York.

não dando motivos para que o aluno imagine perdido o tempo que dedicou, em sua formação, ao estudo científico das relações humanas.

XXIII - Do mesmo modo, há que se evitar o erro de limitar o estudo de sociedade, na escola secundária, apenas à análise de seus aspectos patológicos, como é tão difundido nas escolas secundárias norte-americanas, onde a iniciação nas ciências sociais, com frequência, se faz por tais estudos¹⁷.

A apresentação, ao adolescente, apenas do anormal, do extraordinário e do dramático – desagregação da família, divórcio, criminalidade, infância abandonada, suicídio, desajustamentos, etc – não somente é antipedagógica mas também conduz, quase infalivelmente, à discussão em torno de terapêuticas e soluções caritativas, mais ou menos ingênuas, superficiais e pedantes, que visam curar os "desvios" e as "anormalidades" sociais e que geralmente não são nem desvios nem anormalidades, mas apenas produtos normais do próprio funcionamento dos padrões dominantes de organização social.

O que precisa ser estudado são os processos de produção e reprodução da vida humana associativa; as relações humanas tais como se processam no plano material e no plano mental; as formas institucionais que essas relações assumem em cada tipo de organização econômica e cultural. O essencial é desenvolver no estudante a capacidade de analisar e compreender a vida social como parte da realidade objetiva, na qual ele vai interferir como sujeito e não apenas sofrer a ação como objeto. O fundamental é capacitá-lo, por meio do estudo objetivo dos processos sociais básicos, a tomar consciência do processo histórico geral de transformação da sociedade que ocorre em seu redor e do qual deve participar como *socius* consciente.

XXIV - Para isso o ensino da sociologia não há que temer a análise franca, aberta e objetiva de nenhum setor ou aspecto da vida social, procurando seguir a recomendação de Paul Fauconnet nos seus "Conseils Aux Étudiants de Sociologie et Morale": "Sortir des livres, se mêler à la vie, relier les études scolaires aux réflexions que provoque la vie sociale, à laquelle on est mêlé, cela est excellent. Il y a surtout un effort à faire pour transposer, en

¹⁷ Vd., além da bibliografia citada na nota anterior, os artigos de R. Kennedy and R.J.R. Kennedy, "Sociology in American Colleges"; L.C. Devianey and E. S. Johnson, "General Introductory Courses in Social Sciences"; J.L. Woodward "The Survey Courses In Social Sciences"; J.L. Woodward "The Survey Courses In Social Sciences An Appraisal"• todos in "American Sociological Review", vol. VII, nº 5, cet 1942, Lh Bernard, "The Teaching of Sociology in the United States in the Past Fifty Years", In "The Journal of American Sociology", L, nº 6, May, 1945, pg. 534 e ss.; L. Dexter, "Teaching Social Sciences as a Set of Skills, "American Sociological Review", vol. XI, nº 2, April, 1946, pg. 146 e ss.; J.T. Landis, "The Sociology Curriculum and Teacher Training", id., vol. XII, nº 1, Feb. 1947, pg. 113 e ss.

termes sociologiques, les questions habituellement débattues. L'essentiel, pour nous, n'est pas de tenter une application de la sociologie à la politique, mais de nourrir la sociologie par l'observation et l'analyse des faits politiques et sociaux auxquels, nous sommes mêlés"¹⁸.

A aplicação dessa regra fundamental de método talvez não encontre, em nosso tempo, nenhuma oportunidade mais feliz do que no estudo dos problemas da sociedade internacional em que o mundo se integra e da compreensão dos quais depende a paz e o progresso da civilização. Ainda que se façam reservas aos pontos de vista da carta da UNESCO segundo a qual "se a guerra começa na mente dos homens, é na mente dos homens que a paz deve ser construída" - o ensino das ciências sociais na escola secundária deve ter em vista contribuir, na formação dos hábitos e dos estados de espírito da juventude para o entendimento entre as nações, para a análise das causas das guerras, para a crítica de toda espécie de etnocentrismo e para a formação de um espírito internacional¹⁹.

XXV - Nessas tarefas todas as ciências sociais concorrem de modo harmônico: a economia, o direito, a ciência política, a antropologia, a etnologia, a demografia, a ecologia humana, a história social, a geografia humana, a psicologia... Cada uma explora seu setor particular de estudos não mais com espírito artesanal mas com a noção da interdependência e da interpenetração dos seus campos - que, entre todas, pode ser saudada como a mais salutar e vigorosa tendência metodológica das ciências sociais do nosso tempo.

De todas, a preocupação comum - e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária - é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que já não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural.

XXVI – A educação que quiser ser o que já foi chamado "anticipatory treatment", cuidando do jovem como futuro cidadão - deve ter no ensino das ciências sociais na escola secundária um instrumento básico para atingir aquele objetivo. Socializar o adolescente, dar-

¹⁸ Citado por Victoroff e Gilles, *ibid.*, pg. 3. Tradução dos editores: "sair dos livros, envolver-se na vida, vincular os estudos escolares às reflexões provocadas pela vida social, em que estamos envolvidos, é excelente. Acima de tudo, há um esforço a fazer para transpor, para termos sociológicos, as questões essenciais, para nós, não é tentar uma aplicação da sociologia à política, mas nutrir a sociologia através da observação e análise dos fatos políticos e sociais em que estamos envolvidos".

¹⁹ Vd. sobre o assunto os artigos de "The Journal of Social Issues", vol. III, nº 1

lhe formação integral, torná-lo um ser ajustado, ensinar-lhe técnicas e habilidades específicas, transmitir-lhe ideais e perspectivas - tudo isso, por definição, bem ou mal, queira ou não, é o que faz toda educação. Fa-lo-á de modo consciente e democrático aquela educação que der à juventude, através do conhecimento objetivo do funcionamento da vida social; os meios dela mesma também participar, de modo ativo, na obra de receber, desenvolver e transmitir ao futuro o patrimônio cultural da humanidade.

Especialmente quando a organização social em que vivemos revela, de modo cada vez mais flagrante, profunda desarmonia entre o progresso material e o progresso social - cabe à sociologia, no que estiver ao alcance do método científico, estudar as causas dessa demora cultural e contribuir, no que for possível, de modo positivo, para o estabelecimento das condições necessárias a uma transformação consciente e planejada da sociedade humana.

Evidentemente do estudo das ciências sociais não se deve esperar milagres; é fácil mesmo demonstrar que os milagreiros de toda espécie até prefeririam que tais ciências não existissem, nem florescessem. Entretanto, não discrepa do mais puro, facundo e autêntico realismo, reconhecer que o objetivo supremo das ciências sociais nas palavras admiráveis do Professor Ralph Linton – “é compreender a natureza do homem e das forças que agem na sociedade. Com esta compreensão virá a possibilidade de controle; e a humanidade poderá, pela primeira vez em seu milhão de anos de existência, modelar deliberadamente e inteligentemente seu futuro. Sem esta compreensão nenhuma reconstrução sólida e duradoura da sociedade será possível”.

“A conquista da sociedade será o maior triunfo da carreira humana”²⁰.

Recebido em: 11 de fevereiro de 2024.

Aceito em: 19 de fevereiro de 2024.

²⁰ R. Linton, O Homem: uma introdução à antropologia, trad. (1943), pg. 521.