



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

# sociologia

mercantilização  
alienação  
espaço social  
burguesia  
relações sociais  
etnocentrismo  
campo  
divisão social do trabalho  
modernidade  
forças produtivas  
fato social  
sociologia no ensino médio  
democracia

minorias  
capitalismo  
poder  
proletariado  
marx  
durkheim  
escola  
grupos sociais  
tipificação  
meios de produção  
universidade  
gênero  
periferia  
weber  
reciprocidade  
construção social da realidade  
crise  
barbárie  
pensamento social  
mundo do trabalho  
instituições sociais

## EXPEDIENTE

---

### **EDITOR CHEFE**

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

### **EDITORES ASSISTENTES**

Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula  
Ms. Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Presidente da ABCECS  
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

### **CONSELHO CIENTÍFICO**

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

**PARECERISTAS - VOLUME 1, NÚMERO 2 (2017)**

Amurabi Oliveira	Leandro Leal de Freitas
Ana Baron Engerhoff	Leonardo Carnut
Ana Martina Baron Engerhoff	Lucas Marcelo Souza
Antonio Alberto Brunetta	Marcelo Pinheiro Cigales
Assis Souza de Moura	Marcos Todt
César Sagrillo Figueiredo	Naiara Dal Molin
Cristiano das Neves Bodart	Nelson Tomazi
Deyse de Fátima do Amarante Brandão	Radamés Mesquita Rogério
Dirceu Benincá	Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Edgard Leitão Albuquerque Neto	Rafael Balseiro Zin
Fabrcio Sousa Sampaio	Simone Meucci
Fernando Mezadri	Tatiane Oliveira de Carvalho Moura
Gabriel Bandeira Coelho	Thiago Ingrassia Pereira
João Roberto Bort Júnior	

**AUTORES - VOLUME 1, NÚMERO 2 (2017)**

Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Ana Martina Baron Engerhoff, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Daniela Fernandez, Administração Nacional Pública/Uruguai  
Eduardo João Moro, Instituto Federal Catarinense (IFSC)  
Everton Aparecido Moreira de Souza, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
Gustavo Cravo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
James Thol, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Jayme Reis, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  
Katia Karine Duarte Silva, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)  
Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Marina de Carvalho, Universidade Aberta do Piauí (UFPI)  
Raiana Santos da Paz, Universidade Aberta do Piauí (UFPI)  
Roberta dos Reis Neuhold, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRGS)

**Periodicidade:** *semestral*

**Idioma:** *Português*

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

**Capa:** *Rebeca Melo*

**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](http://www.abecs.com.br)

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

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

## Editorial

Os Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) lança mais uma edição (v.1, n.2) no intuito de colaborar com a produção científica em torno do ensino de Ciências Sociais no Brasil, materializando-se como um espaço privilegiado que já agrega pesquisadores de todo o país em um esforço de publicizar as pesquisas produzidas e fomentar o debate acadêmico.

A revista apresenta uma linha editorial clara sobre ensino de Ciências Sociais, ressaltando os seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

Na presente edição se encontram cinco artigos, dois relatos de experiências docente e uma entrevista, além da apresentação onde o leitor é introduzido aos debates que se desenrolam ao longo deste número que envolveu treze (13) autores e vinte sete (27) pareceristas, além da equipe editorial.

A capa, de produção de Rebeca Melo, reflete a multiplicidade de temas e conceitos caros às Ciências Sociais, os quais são exigidos domínio de compreensão por parte dos que executam a importante tarefa de lecionar; o que torna evidente a necessidade de uma formação intelectual sólida. Nesse sentido, do professor de Ciências Sociais se espera domínio teórico do campo, além de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Ao tomar seu próprio fazer docente e o ato de educar, em geral, como objetos de pesquisa está a se posicionar em uma condição privilegiada de constante reflexão e aperfeiçoamento de sua prática. Nesse sentido, fomentar a pesquisa em torno do ensino de Ciências Sociais é colaborar para que tenhamos avanços científicos e pedagógicos urgentes, sobretudo em se tratando da Sociologia escolar que retornou recentemente, em 2008, ao currículo nacional de Ensino Médio como componente obrigatório.

Estamos certos de que a Associação Brasileira de Ensino de Sociologia e todos os envolvidos nesta edição realizam uma importante colaboração ao debate acadêmico ao lançar mais esse número.

*Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal), editor chefe*

# SUMÁRIO

---

## APRESENTAÇÃO

- Avanços e desafios para o ensino de Sociologia no Brasil ..... 01-04  
*Marcelo Cigales*

## ARTIGOS

- A Sociologia como disciplina escolar em debate no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia.....05-26  
*Roberta dos Reis Neuhold*
- A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da filosofia por filósofos durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016.....27-46  
*Gustavo Cravo e Jayme Reis*
- A inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas de políticas educacionais antagônicas (1999-2010)..... 47-64  
*Katia Karine Duarte Silva*
- Quem conta a história do ensino de sociologia no Brasil? um estudo bibliométrico.....65-87  
*Ana Martina Baron Engerhoff, Marcelo Cigales e James Thol*
- As representações sociais sobre as dificuldades de aprendizagem da disciplina de sociologia no Ensino Médio.....88-109  
*Raiana Santos da Paz e Marina de Carvalho*

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

- A trajetória do curso de formação política para jovens de escolas do alto Uruguai Catarinense (AMAUC): desafios, avanços e entraves.....110-123  
*Eduardo João Moro*
- Sociologia e Educação Ambiental na sala de aula.....124-133  
*Everton Moreira de Souza*

## ENTREVISTA

- As outras histórias da sociologia escola na América Latina: um olhar desde o Uruguai com Daniela Fernandez.....134-141  
*Amurabi Oliveira*



## AVANÇOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

Apresentação do volume 01, número 02 de 2017

---

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

Nesta segunda edição de 2017, a CABECS reúne pesquisas que têm como foco debater a história da disciplina de sociologia, bem como temas relacionados aos avanços e desafios do ensino de sociologia na educação básica. Cabe destacar que a aprovação da reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017, amplia o debate sobre os desafios contemporâneos da disciplina nesse nível de ensino.

Diante desse desafio é relevante salientar que na última década o ensino das ciências sociais/sociologia ganhou proporções inéditas na história da educação brasileira. Esses avanços ocorreram tanto no campo científico e acadêmico, com a criação de linhas e grupos de pesquisa, mestrados profissionais, quanto no campo da política educacional, com a entrada da sociologia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que impactaram a valorização docente e também, de forma ainda pouco estudada, uma certa socialização e rotinização dos conhecimentos sociológicos na escola e em outras instituições em que possam estar circulando tais conhecimentos sociológicos por meio dos livros didáticos.

Não podemos deixar de lembrar que uma determinada comunidade epistêmica, formou-se ao redor do ensino de sociologia, o que reflete as dezenas de dossiês, centenas de dissertações e teses e a criação de GTs em congresso nacionais e internacionais, bem como, da própria Associação do qual este periódico faz parte. Todo esse esforço percorre décadas e gerações e apesar

---

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. É membro da equipe editorial da revista CABECS. E-mail: [marcelo.cigales@gmail.com](mailto:marcelo.cigales@gmail.com)

das conquistas, o atual cenário indica que será preciso continuar trabalhando para que a sociologia como disciplina escolar ganhe reconhecimento como um saber relevante para a formação humana, técnica e científica e, que ao mesmo tempo pode colaborar para uma formação crítica e reflexiva, em busca de uma sociedade mais igualitária em termos econômicos, sociais e culturais.

É de se destacar que a discussão sobre a inclusão da sociologia como disciplina escolar no Brasil esteve presente no primeiro congresso brasileiro de sociologia em 1954, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e contou com a participação de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Antonio Candido e Pedro Parafita de Bessa. A discussão dessas conferências é abordada por Roberta Neuhold, doutora em Educação pela USP, e professora de sociologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que apresenta no artigo *A sociologia como disciplina escolar em debate no primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia*, o entendimento de cada um desses autores sobre o ensino de sociologia e seus posicionamentos favoráveis e contrários da sua inclusão e permanência nos diversos níveis de ensino (secundário, normal e superior). Essas conferências, principalmente aquela realizada por Florestan Fernandes, geraram vários debates durante a realização do congresso entre a intelectualidade presente nesse congresso e do qual é abordada pela autora no decorrer do artigo.

Dessas discussões presentes no primeiro congresso brasileiro de sociologia, se passou mais de 50 anos, até que em 2008 a Lei 11.684 que implantou a obrigatoriedade do ensino da sociologia e filosofia fosse aprovada. Na verdade, essa lei em âmbito federal confirmou o que já vinha ocorrendo desde a década de 1980, a nível estadual, de implantação da sociologia no currículo escolar. Porém, essa trajetória de consolidação de uma cultura dos saberes sociológicos na escola é posto em xeque pela reforma do ensino médio em 2017, que de maneira súbita e com pouco diálogo na sociedade civil, retirou a obrigatoriedade das duas matérias no currículo escolar. Como as entidades científicas das duas áreas se posicionaram em relação a isso? Quais os argumentos favoráveis e contrários a permanência dessas disciplinas no currículo? Essas são algumas questões abordadas por Gustavo Cravo e Jaime Reis, ambos doutorandos em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no artigo intitulado *A defesa pública da sociologia por cientistas sociais e da filosofia por filósofos durante a tramitação da medida provisória 746/2016*. Além da análise dos posicionamentos favoráveis e contrários a permanência da sociologia e da filosofia na escola, os autores levantam algumas questões pertinentes ao debate, do qual se destaca o pouco diálogo entre as comunidades científicas de ambas as disciplinas.

Uma história mais recente sobre a sociologia escolar também é empreendida por Kátia da Silva, mestra em Educação e professora da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

(UEMS), que no artigo *A inserção da sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas de políticas educacionais antagônicas (1999-2010)*, aborda a inserção da sociologia nesse estado, diante das políticas educacionais dos governos do PT (1999-2006) e do PMDB (2007-2010). Ao analisar os documentos estaduais e federais sobre as políticas educacionais e, mais especificamente, sobre o ensino de sociologia, a autora constata que apesar dos avanços, o período também foi marcado por retrocessos, caracterizado pelas políticas educacionais neoliberais e do surgimento de propostas de projetos de lei como a *Escola sem Partido* que afeta a autonomia dos professores e da discussão de conteúdos como as relações de gênero, movimentos sociais e perspectivas teóricas de cunho crítico.

*Quem conta a história da sociologia no Brasil? um estudo bibliométrico*, é o quarto artigo desta edição, é foi escrito por Ana Martina Engerroff, Marcelo Cigales e James Tholl, estudantes do Programa de pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nele os autores buscam conhecer as principais fontes históricas, teóricas e autores que se dedicam ao estudo da história da disciplina no Brasil. Os dados também indicam a região dessa produção, bem como os formatos bibliográficos mais citados, como livros e artigos em periódicos. O estudo bibliométrico foi realizado a partir de 22 dossiês encontrados sobre a temática do ensino de sociologia entre os anos de 2007 a 2016, período de relativa produção bibliográfica sobre a temática. Esse estudo é revelador de um período de pesquisa reflexivo sobre o ensino de sociologia e, mais especificamente, sobre sua trajetória histórica.

O último artigo da edição denomina-se *As representações sociais sobre as dificuldades de aprendizagem da disciplina de sociologia no ensino médio* e foi escrito por Marina de Carvalho e Raiana Santos da Paz, ambas especialistas em ensino de sociologia no ensino médio pela Universidade Aberta do Piauí. Nesse trabalho as autoras discutem, a partir da Teoria das Representações Sociais e da aplicação de questionários semiestruturados, a representação dos alunos sobre o conteúdo da disciplina. O público alvo da pesquisa, remete aos alunos do ensino médio de três escolas da rede pública de ensino do estado do Piauí, e de três docentes envolvidos com o ensino da disciplina. Para as autoras, grande parte dos discentes compreendem a relevância da sociologia em sua formação, ainda que enfrentem dificuldades em relação ao entendimento das teorias sociológicas. Além disso, constata-se que dos três docentes responsáveis pelo ensino da disciplina, apenas um possuía formação na área, fato que não se restringe ao cenário estudado, mas ao contexto mais amplo da educação brasileira.

Na sequência têm-se dois relatos de experiência sobre o ensino de ciências sociais. O primeiro é de autoria de Eduardo João Moro, doutor em Sociologia Política pela UFSC e

professor do Instituto Federal Catarinense. No trabalho *A trajetória do curso de formação política para jovens de escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC): desafios, avanços e entraves*, o autor relata a experiência do projeto desenvolvido junto às escolas da região sobre alguns conceitos da política, tais como: ideologia e ideologia política. Assim como os principais desafios de implementação do projeto, o autor também aborda os aspectos positivos e o impacto do desenvolvimento dessa atividade tão relevante para o momento atual de proliferação de projetos radicais, tal como o Escola Sem Partido, que pretende suprimir a autonomia docente em sala de aula.

O segundo trabalho dessa seção intitula-se *Sociologia e educação ambiental em sala de aula*. Nele o professor de sociologia Everton de Souza, aborda a relação entre a sociologia escolar e os conteúdos da educação ambiental. Através de um projeto sobre o aproveitamento do óleo de cozinha, o autor relata como a disciplina de sociologia pode oferecer uma abordagem sobre a relação entre a natureza e os seres humanos, que pode ir além dos conteúdos teóricos ao abordar uma atividade prática e interdisciplinar. Os resultados da atividade apontam para um maior envolvimento da turma com a temática estudada, assim como a participação da comunidade escolar da cidade de Itapira em São Paulo, onde o projeto foi desenvolvido.

O trabalho que finaliza esta edição é a entrevista realizada por Amurabi Oliveira, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada *As outras histórias da sociologia escolar na América Latina: um olhar desde o Uruguai com Daniela Fernandez*. Nessa entrevista, Daniela Sabatovich Fernandes relata aspectos de sua formação, da história da sociologia no currículo escolar no Uruguai e sobre a formação de professores naquele país. Apesar das diferenças entre os sistemas educacionais brasileiro e uruguaio, a entrevista é relevante no sentido de trazer para discussão as particularidades da disciplina e suas configurações históricas naquele país.

Por fim, agradecemos a todos(as) que participaram desta edição, em especial aos autores(as), pareceristas e leitores(as) da revista CABECS.

Desejamos uma boa leitura!

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

CIGALES, Marcelo. Avanços e desafios para o ensino de Sociologia no Brasil. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.1-5, 2017.



## A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EM DEBATE NO 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA<sup>1</sup>

Roberta dos Reis Neuhold<sup>2</sup>

### Resumo

A formação da Sociologia como disciplina escolar exemplifica como diferentes forças sociais concorrem na fabricação do currículo. Este artigo centrou-se em uma dessas forças sociais – o campo científico – para analisar a participação de intelectuais e sociedades científicas no processo de constituição do ensino de Sociologia como objeto de interesse das Ciências Sociais. O artigo foi construído a partir de pesquisa documental, seguida de um esforço de revisão bibliográfica que lhe forneceu substrato teórico e metodológico. Sua principal fonte foram os anais do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em São Paulo em 1954. Conclui que os debates naquele fórum acadêmico problematizaram as funções universais e científicas da Sociologia, bem como concepções de ensino e funções específicas dessa disciplina no currículo escolar, transitando, notadamente, entre os sentidos de ensinar ou não Sociologia na escola.

**Palavras-chave:** Sociologia – ensino e pesquisa. Ensino médio. Congresso Brasileiro de Sociologia.

## THE DEBATE ABOUT THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN THE 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA

### Abstract

The formation of Sociology as a school subject is an example of how different social forces concur to fabricate the curriculum. This paper focused on one of these social forces – the academic-scientific field – and it purposes of analyzing the participation of intellectuals and scientific societies in the making of the teaching of Sociology as an object of interest in Social Science. The paper included documental research, followed by an effort of bibliographical review which provided theoretical and methodological substrate. Its main sources were the annals with first edition of the Congresso Brasileiro de Sociologia (1º Brazilian Congress of Sociology).

**Key words:** Sociology – teaching and research. High-school. Congresso Brasileiro de Sociologia (Brazilian Congress of Sociology).

<sup>1</sup> Este artigo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ver: Neuhold (2014).

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais (Universidade de São Paulo) e Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos), mestre em Sociologia (USP) e doutora em Educação (USP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

## INTRODUÇÃO

Este artigo recupera os anais do 1º Congresso de Sociologia para analisar a participação de intelectuais e sociedades científicas nos debates em torno da presença da Sociologia no currículo das escolas secundárias e normais brasileiras na década de 1950. Seu ponto de partida foi uma pesquisa documental nos anais do referido congresso, seguida da leitura, sistematização e análise dos diferentes discursos e posicionamentos enunciados naquele fórum acadêmico.

No decênio de 1930, educadores, cientistas sociais em formação e intelectuais autodidatas atuaram de variadas maneiras e com diferentes intenções para consolidar, nos termos de Antonio Candido (2006, p. 289), a “Sociologia como ciência e profissão” no Brasil. Em alguns casos, também interferiram, direta ou indiretamente, no processo de formação da Sociologia como disciplina acadêmica e escolar. Algumas dessas contribuições, concatenadas com todo um interesse em “recriar o país à altura do século XX” (IANNI, 2004, p. 23-24), formaram o terreno no qual se desenvolveram profícuas discussões sobre o ensino de Sociologia quando já se sedimentava uma comunidade de cientistas sociais no país. O 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foi um dos palcos dessas discussões e, em certa medida, encerrou esse ciclo de discussões sobre uma temática que despertou a atenção de um círculo de intelectuais desde o início da década de 1930 até meados dos anos de 1950.

É verdade que este texto poderia soar deveras repetitivo por remeter a um dos documentos mais citados quando se equaciona a participação da intelectualidade na trajetória de escolarização da Sociologia entre as décadas de 1930 e 1950: a comunicação de Florestan Fernandes proferida naquele congresso e intitulada justamente “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”. Todavia, este artigo vai além, preocupando-se em recuperar os desdobramentos da comunicação do sociólogo paulista, debatida por dois dias e transformada em uma das moções do congresso. Desse modo, retoma as contribuições dos demais cientistas sociais que remeteram ao ensino da Sociologia, mas que acabaram ofuscadas pela comunicação de Florestan Fernandes. Pouco referenciados, os discursos, exposições, comunicações e debates registrados nos anais do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo em 1954, reuniram evidências de que, além de Florestan Fernandes, outros cientistas sociais – como Fernando de Azevedo, Antonio Candido, Oracy Nogueira, Guerreiro Ramos, entre outros – mencionaram e, por vezes, até se posicionaram diante dos sentidos e pertinência de incluir a Sociologia no currículo escolar.

Para recobrir esses debates, o artigo inicia com um breve panorama da organização do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia e, em seguida, detém-se nas comunicações e discursos que

pautaram o ensino de Sociologia. Nos debates finais, são apresentadas as convergências e divergências em torno da temática, mostrando que a presença da Sociologia no ensino secundário esteve longe de compor um consenso entre a comunidade científica e acadêmica.

## 1. O 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA

A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) organizou o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Como anunciava Fernando de Azevedo (1955a, p. 43) no discurso de abertura, tratava-se do primeiro congresso de Sociologia, de abrangência nacional, que se instalava no Brasil. Dele participaram 151 congressistas, entre os quais nomes de destaque das Ciências Sociais que debateram questões relacionadas ao ensino e à pesquisa em Sociologia, à organização e mudança social.

Não à toa, São Paulo sediou o congresso. A SBS, herdeira da Sociedade de Sociologia de São Paulo, computava entre seus sócios, à época, mais de 56% de representantes do Estado, mesmo tendo se transformado em uma associação de abrangência nacional em 1950. Essa configuração não pode ser compreendida senão em referência a um projeto cultural e político que possibilitou que São Paulo capitaneasse, entre 1930 e 1964, a produção sociológica brasileira de perfil mais acadêmico, fortemente enraizada na institucionalização da própria disciplina no país (MICELI, 2001b, p. 19).

Depois da derrota de São Paulo no movimento constitucionalista de 1932, setores da classe média, dos cafeicultores e industriais empenharam-se em criar uma nova elite capaz de alçar o Estado de São Paulo a um outro patamar na cena política nacional (LIMONGI, 2001a, p. 135-136). A Sociologia não passou incólume a esses esforços, até porque emergia envolta na ideia de formulação de conceitos aplicáveis à vida em sociedade, sem a forte carga bacharelesca característica dos cursos de Direito (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL, 1997). Daí, por exemplo, o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia ter integrado a agenda comemorativa do 4º Centenário da Cidade de São Paulo e, inclusive, ser aberto pelo então governador, Lucas Nogueira Garcez.

Até houve tentativa de um dos sócios da SBS de organizar o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia no Estado do Paraná. O professor Euclides Mesquita sugeriu que se aproveitasse o ensejo das comemorações do primeiro centenário da emancipação política do Estado, em dezembro de 1953, para realizar o evento na cidade paranaense de Curitiba. Indicava que a reitoria da Universidade do Paraná e o governo do Estado certamente patrocinariam a iniciativa.

O assunto foi colocado em discussão durante a assembleia geral ordinária da SBS de 29 de abril de 1952, na cidade de São Paulo. Residente no Paraná, Euclides Mesquita fez-se representar apenas por uma carta, não podendo defender pessoalmente sua proposta, recusada pela assembleia. Os sócios argumentavam que a decisão estava tomada – o congresso seria em São Paulo – e que a SBS não possuía agenda para 1953, pois participaria do 2º Congresso Mundial de Sociologia na Bélgica: “em vista de o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia já ter sido programado para ser realizado em São Paulo em 1954 e que em 1953 a Sociedade [Brasileira de Sociologia] teria que ser representada em Liège, seria difícil assumir os encargos decorrentes da ideia proposta” por Mesquita (SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 1952a). Sugeriu-se, então, que se promovesse uma Semana Sociológica em Curitiba, o que de fato ocorreu na forma do Congresso de Sociologia do Paraná, em janeiro de 1954<sup>3</sup> (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 29).

O 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foi realizado entre os dias 21 e 27 de julho de 1954, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na capital paulista, com os auspícios da Comissão do 4º Centenário da Cidade de São Paulo. Integraram a lista de congressistas, 151 pessoas, além de seis entidades que se fizeram representar oficialmente<sup>4</sup>. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também enviou uma delegação integrada por 23 professores catedráticos do ensino normal.

Participaram da comissão organizadora do congresso Fernando de Azevedo (presidente), Antonio Rubbo Müller (primeiro secretário), Vicente Unzer de Almeida (segundo secretário), Egon Schaden (tesoureiro), Luiz de Aguiar Costa Pinto e L. Pinto Ferreira (como membros da SBS). Na sessão preparatória de 21 de junho de 1954, elegeu-se a mesa diretora dos trabalhos<sup>5</sup>, aprovou-se o regimento interno e foram indicados os presidentes das diferentes sessões ordinárias<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Depois de 1954, São Paulo não voltou a sediar nenhuma das 17 edições do Congresso Brasileiro de Sociologia., que aconteceram entre 1954 e 2015, sendo que a associação suspendeu suas atividades depois do golpe civil-militar de 1964, para retomá-las apenas em 1985. A cidade de Curitiba só recebeu o evento em 2011, seis décadas mais tarde da missiva de Euclides Mesquita.

<sup>4</sup> As entidades que se fizeram representar oficialmente foram: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Associação dos Antigos Alunos da Escola de Sociologia e Política, o Instituto de Sociologia e Política da Federação do Comércio do Estado de São Paulo, o Museu Paulista e a Faculdade de Filosofia de Vitória.

<sup>5</sup> A mesa diretora dos trabalhos do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foi formada por Fernando de Azevedo (presidente), Luís de Aguiar Costa Pinto (primeiro vice-presidente), L. Pinto Ferreira (segundo vice-presidente), Euclides de Mesquita (terceiro vice-presidente), Morse de Belém Teixeira (quarto vice-presidente), Antônio Rubbo Müller (primeiro secretário), Júlio Barbosa (segundo secretário) e Edson Carneiro (terceiro secretário).

<sup>6</sup> Os presidentes das sessões ordinárias do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foram: Alberto Guerreiro Ramos, Felte Bezerra, Gláucio Veiga, Henrique Stodiek, João de Mendonça, Laudelino Teixeira de Medeiros, Luís de Castro Faria e Orlando M. Carvalho.

O congresso estruturou-se em 14 sessões, sendo duas solenes e 11 ordinárias. As sessões solenes abarcaram os discursos de inauguração e de encerramento, ambos proferidos pelo então presidente da SBS Fernando de Azevedo. Incluíram ainda a fala de abertura do governador do Estado de São Paulo, que externou seu entusiasmo com as contribuições ao "progresso da ciência" dos inúmeros congressos científicos, nacionais e internacionais, sediados na cidade de São Paulo. Já as sessões ordinárias contemplaram comunicações, discursos<sup>7</sup>, exposições<sup>8</sup> e debates.

O edital de divulgação do congresso sugeria um temário àqueles que desejassem apresentar comunicações, contemplando assuntos relacionados ao ensino e pesquisa sociológica, à organização e mudança social. Estava disposto da seguinte maneira:

- I – O ensino e as pesquisas sociológicas. 1 – O ensino da Sociologia e disciplinas afins nos diferentes centros culturais do país; 2 – As pesquisas sociológicas e antropológicas no Brasil; 3 – O sistema estatístico nacional: sua utilização como fonte de dados sociológicos; 4 – A contribuição da Sociologia para a solução dos problemas sociais.
- II – Organização social. 1 – Estrutura da comunidade (indígena, rural, urbana, rural-urbana); 2 – Sistemas sociais gerais e sistemas específicos (de família e parentesco, econômicos, políticos, jurídicos, pedagógicos etc.); 3 – Relações étnicas.
- III – Mudança social. 1 – Correntes migratórias internas e estrangeiras; 2 – O impacto do desenvolvimento econômico sobre a estrutura social dos países menos desenvolvidos; 3 – Transformações técnicas e mudanças sociais; 4 – Efeitos da urbanização e da industrialização sobre a estratificação social do Brasil; 5 – Mudanças sociais e problemas sociais (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 13).

Apesar de facultativo, esse temário orientou o conteúdo de várias apresentações, inclusive no que diz respeito à centralidade do debate em torno do ensino e das pesquisas sociológicas.

## 2. O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM PAUTA

Embora Florestan Fernandes afirmasse que o assunto não fosse “daqueles que possa atrair muito a atenção dos congressistas”, o ensino de Sociologia no ensino secundário e nas escolas

<sup>7</sup>As 12 comunicações apresentadas no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, com seus respectivos autores, foram: “O sistema estatístico nacional: sua utilização como fonte de dados sociológicos”, de Olavo Baptista Filho; “*Les problèmes de la recherche sociologique au Brésil*”, de Roger Bastide; “Problemas de planificação através do Direito”, de Henrique Stodieck; “O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira”, de Florestan Fernandes; “Duas experiências no ensino sociológico da Sociologia”, de Oracy Nogueira; “O papel do estudo sociológico da escola na Sociologia educacional”, de Antonio Candido; “A dinâmica social e a lei do progresso”, de Pinto Ferreira; “A integração da teoria e pesquisa na Sociologia”, de Mário Lins; “Ritos caboclos no Estado de São Paulo”, de Antônio Rubbo Müller; “As culturas indígenas e a civilização”, de Egon Schaden; “O voto operário em São Paulo”, de Aziz Simão, e “Contribuição para o estudo da Sociologia política no Brasil”, de Maria Isaura Pereira de Queiroz.

<sup>8</sup>As seis exposições apresentadas no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foram: “Conceituação das áreas sociais do Distrito Federal”, de José Bonifácio Rodrigues; “Imprensa e criminalidade”, de Ruy da Costa Antunes; “Estudo de uma comunidade rural na zona cacauzeira”, de Wilson Rosa da Silva; “A estrutura agrária do Estado de São Paulo”, de Thomás Pompeu Accioly Borges; “Esforços de teorização da realidade brasileira, politicamente orientados, de 1870 a nossos dias”, de Alberto Guerreiro Ramos; “O estudo das ciências sociais em Minas Gerais”, de Pedro Parafita de Bessa.

normais foi citado em diferentes momentos dos sete dias do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Fernando de Azevedo abordou-o tanto no discurso inaugural quanto no de encerramento, esse último intitulado “O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações”.

Além da comunicação de Florestan Fernandes (“O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”), indiscutivelmente centrada no tema, Antonio Candido (em “O papel do estudo sociológico da escola na Sociologia Educacional”), Oracy Nogueira (“Duas experiências no ensino da Sociologia”) e Pedro Parafita de Bessa (“O estudo das Ciências Sociais no Brasil”) aludiram à Sociologia no ensino secundário ou normal, muito embora o foco de suas comunicações recaísse sobre a sua condição de disciplina acadêmica ou em suas versões especializadas, como no caso da Sociologia da Educação. Por fim, despontou como tema das sessões de debate, além de figurar entre as cinco moções aprovadas em assembleia no último dia do congresso. Essas contribuições dos cientistas sociais sobre o ensino de Sociologia são detalhadas nas próximas seções.

### **2.1. Os discursos de Fernando de Azevedo**

No discurso inaugural do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, o sociólogo e educador paulista Fernando de Azevedo, então presidente da SBS, descrevia o ensino secundário brasileiro como “de uma ineficiência lamentável”, ressaltando a necessidade de uma formação bem fundamentada e consistente que permitisse reagir com eficácia contra as tendências do diletantismo e da improvisação. Essa formação desenvolveria, “desde a adolescência, pelo estudo, bem dirigido, das ciências de observação e de experiência, o sentido das realidades concretas, o espírito de exame, o senso crítico e a orientação para as verdades positivas” (AZEVEDO, 1955a, p. 45). No discurso de encerramento do congresso, Azevedo voltou a referir-se aos “graves problemas [...] em que se encontra a educação secundária no país”, enunciando-os, inclusive, como um obstáculo à elevação do ensino superior a um “alto nível” (AZEVEDO, 1955b, p. 61). Para ele, a expansão do acesso ao ensino secundário, que se efetivou sem os recursos físicos e humanos necessários, comprometia fortemente a qualidade deste e do subsequente nível de ensino.

Fernando de Azevedo (1955b, p. 62) entendia, contudo, que os sociólogos tinham muito a fazer para “obter dos governos maior interesse na solução dos problemas do ensino secundário”. No entanto, seu argumento não versava sobre as condições de ensino, mas, antes, sobre uma organização curricular que valorizasse a educação científica, ainda que de caráter geral. Signatário

do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Azevedo entendia que se a ciência vinha ocupando lugar cada vez mais importante em todas as esferas do conhecimento, inclusive na dos estudos literários, no ensino secundário não poderia ser diferente, mesmo em uma concepção de formação que privilegiasse a “educação geral do espírito”. Daí a importância do indivíduo, desde a adolescência, ser habituado “às concepções e aos métodos científicos” (AZEVEDO, 1955b, p. 63).

Evidentemente, a Sociologia foi citada como uma das ciências “cujo ensino orientado pode contribuir à formação do espírito” (AZEVEDO, 1955b, p. 63), mas a posição do presidente da SBS era dúbia sobre o seu ensino na escola. Durante o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, ele chegou a defender e a criticar a inclusão da Sociologia no meio escolar. Por um lado, nos debates sobre a comunicação de Florestan Fernandes, indicou que um dos problemas do ensino secundário era justamente a quantidade excessiva de disciplinas e que, portanto, os congressistas não deveriam trabalhar para aumentá-las quantitativamente e sim para reformar o ensino. No discurso de encerramento, ponderou que, dada a complexidade da Sociologia no Brasil, “o grau insuficiente de sistematização dos conhecimentos sociológicos no estado atual” e os consequentes riscos de deturpá-los, talvez fosse melhor priorizar as ciências físicas e experimentais no ensino secundário, essas sim “já constituídas e mais avançadas” (AZEVEDO, 1955b, p. 64). Por outro lado, também julgava que o ensino das Ciências Sociais no nível superior seria favorecido se desde cedo a Sociologia compusesse a formação dos alunos:

[...] mais fácil e eficaz se tornará o ensino das Ciências e, particularmente da Sociologia e da Antropologia nas escolas superiores, se ele se levantar um dia sobre alicerces mais firmes de uma cultura propedêutica, em que desde cedo se desenvolva, por esses ou aqueles estudos científicos, o sentido das realidades concretas para as verdades positivas (AZEVEDO, 1955b, p. 64).

Fortemente inspirado pela Sociologia de Émile Durkheim, Fernando de Azevedo enfatizava a função social da educação enquanto instrumento de homogeneização de condutas e pensamentos e, ao mesmo tempo, enquanto incentivadora das aptidões individuais (CUNHA, 1994, p. 135). Por isso, para ele, em termos práticos, até que se implementasse uma reforma efetiva, seria o caso de “criar cursos de um ou dois anos de preparação às diversas especialidades ensinadas nesses institutos universitários” ou de incluir em seus currículos cursos de introdução ao pensamento sociológico, de tal forma que fossem difundidas noções básicas da disciplina (AZEVEDO, 1955b, p. 65). Assim, enquanto esperavam as reformas do ensino secundário, caberia às instituições universitárias iniciar uma “obra de ‘recuperação’ ou, melhor, de instauração, pela base, do espírito e dos métodos científicos, em geral, e sociológicos, em particular” (AZEVEDO, 1955b, p. 65).

Desde pelo menos a década de 1920, Fernando de Azevedo insistia na necessidade de renovação da escola. Como crítico do jornal *O Estado de S. Paulo*, empreendeu, entre 1923 e 1926, um inquérito sobre as condições da educação, publicado como “A instrução pública em São Paulo” e mais tarde reeditado sob o título “A educação na encruzilhada”. Esse trabalho lhe conferiu tal notoriedade que passou a responder como “especialista em educação” (SAVIANI, 2010, p. 208-209) e a atuar diretamente e em diferentes ocasiões no aparato estatal<sup>9</sup>. Miceli (2001a, p. 221) incluiu Fernando de Azevedo entre aqueles “educadores profissionais”, recém-egressos da universidade, convocados pelos últimos governos oligárquicos para imprimir um tom modernizante às reformas educacionais.

Fernando de Azevedo identificava duas saídas para o sistema educacional: insistir no mesmo rumo traçado por “conservadores e reacionários”, ou construir novos caminhos para uma transformação radical da estrutura e das finalidades da educação (SAVIANI, 2010, p. 209). Todavia, como adepto de um “liberalismo elitista”, também defendia o papel da escola na formação de elites e na sua preservação diante de “visões extremistas”, como as da Aliança Nacional Libertadora ou da Ação Integralista Brasileira (CUNHA, 1994, p. 135).

De qualquer forma, a posição dúbia de Fernando de Azevedo sobre o ensino de Sociologia não destoava de sua postura intelectual e política em outras ocasiões. Convém pontuar que o educador e sociólogo foi descrito por seu aluno Antonio Candido (1987 apud CUNHA, 1994, p. 140) como um personagem contraditório – “se não entendermos a contradição, não entenderemos Fernando de Azevedo” – que conseguia denominar-se socialista e, ao mesmo tempo desconfiar do pensamento marxista ou mesmo apoiar movimentos renovadores fundados na democracia (como a Escola Nova) enquanto simpatizava com a reforma educacional de um governo autoritário como o do Estado Novo (SAVIANI, 2010, p. 210-216).

## 2.2. A comunicação de Florestan Fernandes

Intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, a comunicação de Florestan Fernandes dividiu-se em quatro seções. Na parte introdutória, apresentou as questões gerais que justificariam a introdução da disciplina na matriz curricular do ensino secundário. Em seguida, analisou “Os temas focalizados no Brasil” no que dizia respeito à Sociologia no sistema escolar. A terceira seção do artigo – “Diagnóstico da situação brasileira” – discutiu o seu lugar no

---

<sup>9</sup> Fernando de Azevedo foi diretor de instrução pública do Distrito Federal (1926-1930), a convite de Washington Luís, e de São Paulo (janeiro a julho de 1933), onde também exerceu o cargo de secretário de Educação e Saúde do Estado (abril a julho de 1947) e secretário de Educação e Cultura da cidade de São Paulo (abril a setembro de 1961), além de ocupar o posto de relator da comissão instituída pelo então governador-interventor Armando Salles de Oliveira para implantar a Universidade de São Paulo.

ensino secundário tradicional existente (que garantia a “persistência da velha mentalidade educacional e a influência dos círculos sociais que a sustentam”, no qual não se justificaria a inclusão da Sociologia); e em uma escola desejável e coerente localizada em uma sociedade que ambicionava modernizar-se (e na qual o ensino de Sociologia teria indiscutível relevância) (FERNANDES, 1955, p. 111-112). Ao final, em “Sugestões práticas”, o autor apresentou, em forma de perguntas, seis tópicos que mereceriam reflexão dos especialistas interessados no assunto.

Florestan Fernandes foi personagem importante no que Sylvia Garcia (2002, p. 9) chamou de “conformação de um padrão de atuação intelectual dos cientistas sociais”, visto que “sua obra sociológica marca a história da configuração de um campo especializado de estudos, a história da integração do pensamento sociológico ao sistema sociocultural brasileiro e a história das relações entre ciência e sociedade no Brasil moderno” (GARCIA, 2002, p. 9).

As contribuições de Florestan Fernandes ao debate sobre o ensino de Sociologia nas escolas encontraram a sua forma mais acabada (e talvez primeira e única expressão verdadeiramente sistematizada) na comunicação que apresentou aos participantes do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. A comunicação integrou o conjunto de textos do que se convencionou chamar “primeira fase” da produção intelectual do autor, denominada por Bárbara Freitag (1987, p. 165) como “acadêmico-reformista”, em contraste com a fase “político revolucionária”, reconhecida a partir do final da década de 1960. A ortodoxia científica, a institucionalização da Sociologia como disciplina acadêmica e um ideal de reformismo associado ao pensamento liberal marcaram o “jovem Florestan”; já o intelectual maduro caracterizou-se pela “crítica aos padrões contemporâneos de profissionalização e institucionalização das Ciências Sociais”, pelo radicalismo político (assentado na crença na revolução socialista) e, inclusive, pela ruptura com muitas das convicções da fase anterior, como a da neutralidade científica (GARCIA, 2002, p. 10-11). É o jovem Florestan Fernandes que se deve ter em mente ao localizar suas contribuições ao debate sobre a Sociologia enquanto disciplina escolar no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia.

Florestan Fernandes principiou sua comunicação no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia alertando para a responsabilidade dos sociólogos diante da temática do ensino de Sociologia na escola. Na sequência, examinou alguns fatores que poderiam justificar a presença da disciplina no currículo do ensino secundário.

O primeiro fator remetia à absorção dos sociólogos no magistério. A medida não apenas estabeleceria um campo de atuação profissional como também impactaria sobre o *status* da Sociologia no quadro das ciências no Brasil, colocando-a em posição mais “elevada”, equivalente

às demais disciplinas ensinadas no sistema educacional. Tais interesses não deixavam de ser legítimos, até porque, “nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de mão de obra especializada” (FERNANDES, 1955, p. 89).

Criar um campo de atuação profissional, porém, não seria o único motivo para debater a questão – aliás, por si só, não valeria sequer iniciá-la (FERNANDES, 1955, p. 105). Por isso, Florestan lembrava o potencial dessa iniciativa para divulgar os conhecimentos sociológicos e, no limite, impulsionar o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil. Todavia, declaradamente inspirado em Mannheim, o autor encontrou o argumento “forte” para justificar a presença da Sociologia no currículo do ensino secundário nas contribuições da disciplina para “atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1955, p. 105-106).

\*\*\*

Dizia Florestan Fernandes que o ensino da Sociologia vinha sendo debatido por vários especialistas, o que tornava difícil examinar todas as contribuições. Por isso, selecionou algumas delas, circunscritas nos textos publicados em 1949 na revista **Sociologia** sob o título "*Symposium* sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia"<sup>10</sup>. Na segunda parte de sua comunicação, discutiu três conjuntos de questões: aquelas referentes às funções universais do ensino da Sociologia; outras relacionadas às concepções de ensino prementes na inclusão dessa disciplina no sistema escolar; e, finalmente, as que explicitavam as suas funções no ensino secundário. Nesse sentido, Florestan acabou sistematizando e fazendo um balanço dos discursos que circulavam no campo acadêmico da época.

O primeiro conjunto de questões dizia respeito ao papel das Ciências Sociais no preparo das novas gerações para uma civilização em profundas transformações. A disciplina muniria o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade, de tal forma que estivesse habilitado para compreender o seu tempo e a natureza humana, bem como para posicionar-se diante dos fenômenos sociais, racionalizar o comportamento humano e desenvolver as Ciências Sociais.

---

<sup>10</sup> Dez anos depois de seu número inaugural de 1939, a revista *Sociologia* publicou um conjunto de cinco trabalhos de reconhecidos cientistas sociais que atuavam no Brasil, sob o título "*Symposium* sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia". Foram eles: “Contribuição para uma didática da Sociologia”, do jurista e sociólogo José Arthur Rios; “Difusão da ciência sociológica nas escolas”, do sociólogo norte-americano Donald Pierson, então professor da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; “Ensino da Sociologia nas escolas normais”, do sociólogo e professor da Universidade do Brasil Luiz de Aguiar Costa Pinto; “O ensino de conceitos básicos da Etnologia”, do antropólogo Octavio da Costa Eduardo; e “Sociologia: ensino e estudo”, do sociólogo e crítico literário Antonio Candido, professor assistente da Universidade de São Paulo. políticos e áreas afins do conhecimento. Florestan furtou-se de indicar, contudo, que os textos reunidos no *Symposium* sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia não formavam um unísono sobre o ensino de Sociologia, em especial no que se referia à sua presença na educação escolar.

O segundo grupo de questões relacionado voltava-se mais propriamente à “concepção que preside a integração da Sociologia em um determinado sistema educacional, em um ou mais níveis de ensino” (FERNANDES, 1955, p. 109). Descrita como “caótica”, a situação da disciplina no sistema escolar oscilava “de maneira irregular, ao sabor de inspirações ideológicas de momento”. Daí sua intermitência nos currículos escolares, sendo ora incluída por uma reforma educacional ora excluída por outra. Para Florestan (1955, p. 109), a Sociologia sequer cumpria seu papel nas escolas normais, pois não situava, de forma apropriada, os estudantes diante de problemas que precisariam “enfrentar futuramente, como professores de escolas primárias, em diferentes tipos de comunidades, nas quais precisarão viver, desempenhando papéis sociais fora do campo pedagógico mas de alcance educativo”.

Antonio Candido e Paul Arbousse-Bastide haviam pautado essa discussão a respeito das concepções de ensino de Sociologia, segundo Florestan. O primeiro enfatizava questões relacionadas diretamente ao ensino da disciplina. Indagava, por exemplo, sobre o nível de profundidade que a reflexão sociológica alcançaria no ensino secundário. Também assinalava a necessidade de esclarecer a inspiração à qual estava atrelado o seu ensino ou, mais especificamente, se constituía um ponto de vista, uma técnica social ou uma ciência particular. Paul Arbousse-Bastide, por sua vez, propunha uma reflexão sobre as alternativas de organização de um programa de ensino de Sociologia no sistema escolar. Mostrava a importância de se considerarem diferentes possibilidades, respeitando a faixa etária dos estudantes, os critérios pedagógicos e a autonomia docente. Florestan Fernandes (1955, p. 110) lamentava que as ideias de Paul Arbousse-Bastide não suscitasse a atenção que mereciam, talvez por penderem para o campo da Filosofia da Educação.

Por fim, Florestan Fernandes identificava um terceiro conjunto de questões, essas sim evidenciando as funções específicas do ensino da Sociologia no sistema escolar. Sobre o assunto, os sociólogos posicionavam-se em dois pontos distintos: de um lado, encontravam-se aqueles que defendiam a inclusão da Sociologia como disciplina do ensino secundário; de outro, os que repeliavam tal ideia. Nenhum dos dois grupos, porém, com exceção de Costa Pinto, fundamentava sociologicamente suas opiniões, mantendo a discussão no “plano das ideias e das convicções de ordem geral” (FERNANDES, 1955, p. 110). Contra essa tendência, Florestan insistia que o problema fosse abordado do ponto de vista da Sociologia, sem, porém, incorrer no erro de isolar uma questão tão complexa no âmbito de uma única disciplina. Sugeriu que os dados oferecidos pela reflexão sociológica continuassem formando “os mais legítimos pontos de partida para as

decisões que precisam ser tomadas nessa esfera da política e da administração” (FERNANDES, 1955, p. 111).

\*\*\*

Na terceira parte da comunicação, Florestan Fernandes apresentou um diagnóstico do Brasil. Em linhas gerais, comparou a questão da inclusão da Sociologia na escola ao debate sobre a introdução de qualquer inovação em um dado sistema de ensino. Como enfrentá-lo? Primeiramente, caberia analisar o sistema de ensino existente, passando para uma reflexão mais abrangente sobre a relação desse mesmo sistema com as condições socioculturais nas quais se posicionava, para então analisar os possíveis efeitos da introdução da dita inovação.

Visto como um “tipo de ‘educação estática’, que objetiva unicamente a conservação da ordem social” ou como “um ensino médio em possibilidade de tornar-se um ‘instrumento consciente de progresso social” (FERNANDES, 1955, p. 112), o ensino secundário seria impermeável às necessárias renovações pedagógicas. Continuaria, portanto, como um ensino meramente enciclopédico, deslocado das exigências advindas do contexto social em que se inseria. Nesse cenário, de fato, não teria relevância o ensino da Sociologia. Todavia, as necessidades inerentes às “sociedades civilizadas contemporâneas” recomendariam a inclusão das Ciências Sociais na escola secundária (FERNANDES, 1955, p. 115-116). Nesse caso, a escola desempenharia “um papel construtivo na formação da consciência cívica dos cidadãos”, ajudando na constituição de uma “ética de responsabilidade e uma atitude de autonomia crítica em face do funcionamento das instituições políticas ou das injunções personalistas dos mandatários do poder”<sup>11</sup> (FERNANDES, 1955, p. 117).

Apesar da tentativa de garantir certa objetividade científica diante do assunto, a ponto de terminar sua exposição com indagações e não conclusões (GUEDES, 2007, p. 138), e de afirmar, durante os debates de sua comunicação, que sua intenção não era “propor a introdução da Sociologia no curso secundário, mas tão somente levantar a questão e discutir o problema” (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 327), Florestan Fernandes se posicionou a favor do ensino da Sociologia no sistema escolar. Concordava, assim, com a ideia de que o ensino dessa disciplina envolvia uma “preparação educativa” propícia às escolhas racionais e à participação dos jovens nas atividades políticas próprias dos Estados modernos:

---

<sup>11</sup> Estaria em questão, entre outros aspectos, uma proposta de educação que considerasse a especificidade de cada região brasileira: “Em um país diferenciado demográfica, econômica, cultural e socialmente, um adiestramento adequado, vivo e construído através de experiências concretas, sobre as condições materiais e morais de existência, constitui um meio por excelência de socialização” (FERNANDES, 1955, p. 115-116).

[...] as transformações ocorridas nas sociedades modernas substituíram largamente os ajustamentos sociais baseados no conhecimento pessoal íntimo e em normas estabelecidas pela tradição por ajustamentos sociais baseados em situações de interesses e em convicções sensíveis às flutuações dos movimentos sociais ou aos influxos da propaganda. Daí a necessidade de defender a liberdade e a segurança dos indivíduos, através de uma preparação educativa suscetível e adestrá-los, especificamente, para a escolha com fundamento racional (FERNANDES, 1955, p. 109).

Com efeito, Florestan Fernandes (1955, p. 118) defendeu que “o ensino das Ciências Sociais na escola secundária brasileira se justifica como um fator consciente ou racional de progresso social”, mostrando-se, portanto, viável e desejável. Para ele, os cientistas sociais não deveriam se isentar do debate sobre a renovação das práticas pedagógicas – sendo “impraticável a preservação de técnicas pedagógicas antiquadas” – e sobre as inovações no sistema de ensino brasileiro. Disso concluiu:

Aos argumentos apresentados, seria possível acrescentar que esse ensino possui um interesse prático-específico, que hoje ainda não é evidente. É que ele poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser exploradas em larga escala no país (FERNANDES, 1955, p. 115-6).

Ao final da comunicação, Florestan Fernandes apresentou uma lista com “Sugestões práticas”, como uma tentativa de aprofundar o debate, indagando sobre a contribuição da Sociologia para formar a personalidade dos jovens estudantes, fornecer repertório para prosseguirem os estudos no ensino superior, e introduzir mudanças no sistema educacional brasileiro. Também questionou aspectos mais gerais sobre a organização do ensino, tais como a possibilidade de flexibilizar o oferecimento de disciplinas e verificar as condições estruturais para o efetivo ensino da Sociologia:

- 1) Quais são as funções que o ensino da Sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?
- 2) A que concepção deveria subordinar-se o ensino da Sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre meios e fins na educação.
- 3) Por que se deve desejar a introdução da Sociologia no ensino secundário brasileiro:
  - a) Por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria?
  - b) Por que é preciso criar condições plásticas de formação da personalidade e de preparação para a vida na sociedade brasileira?
- 4) Quais são as funções que o ensino da Sociologia está em condições de preencher atualmente na escola secundária brasileira e, em particular, em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro, de modo a fazer com que a educação se torne um “instrumento consciente de progresso social” nos diferentes meios sociais em que se integra no Brasil?

- 5) Quais são as alterações de ordem pedagógica, que seriam aconselháveis, tendo-se em vista as condições de integração estrutural e de funcionamento da escola secundária brasileira, para que o ensino da Sociologia possa preencher as funções assinaladas?
- 6) Quanto ao alcance das inovações, com fundamento sociológico:
  - a) O ginásio comportaria ou não uma disciplina com o nome de “Elementos de Ciências Sociais”; onde deveria ser localizada tal disciplina; e qual seria seu conteúdo ideal?
  - b) O colégio deveria voltar a possuir uma estrutura mais flexível, na qual se introduzisse, convenientemente, o ensino especial de matérias como a Psicologia, a Economia e a Sociologia, ou seria aconselhável manter uma disciplina unificada, como um curso mais adiantado de “Ciências Sociais”? (FERNANDES, 1955, p. 119-210)

A comunicação de Florestan Fernandes tornou-se base para a formulação de uma das cinco moções aprovadas em assembleia, no último dia do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Segundo os registros contidos nos anais do evento (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 28-30), a moção e resolução considerava o “valor da comunicação apresentada pelo Prof. Florestan Fernandes e das diversas opiniões expressas pelos srs. congressistas sobre a inclusão da Sociologia no ensino secundário do país”. Também se justificava por outros acontecimentos, como a decisão do Congresso de Sociologia do Paraná de defender a criação da cadeira de Sociologia como disciplina optativa dos cursos científicos e clássicos do ensino secundário; e o trâmite, na Câmara dos Deputados, de um projeto de reforma do ensino secundário, provavelmente em alusão à lei nacional de diretrizes e bases da educação. Decidiu-se que as sugestões de Florestan Fernandes seriam objeto de discussão nas seções regionais da Sociedade Brasileira de Sociologia. A comunicação completa e os debates dela decorrentes seriam encaminhados à Câmara dos Deputados para formalizar as contribuições dos sociólogos ao debate nacional sobre a reforma do ensino.

### 2.3. Outros trabalhos: Antonio Candido, Oracy Nogueira e Pedro Bessa

Além dos discursos de Fernando de Azevedo e da comunicação de Florestan Fernandes, outros cientistas sociais citaram a presença da Sociologia no ensino secundário ou nas escolas normais.

A comunicação de Oracy Nogueira (1955), por exemplo, versou sobre sua experiência de ensino e pesquisa na Escola de Sociologia e Política, em São Paulo. O autor citou questões gerais sobre o ensino da disciplina associadas ao próprio desenvolvimento, ainda muito inicial, do pensamento sociológico no Brasil. Seu foco recaiu sobre o ensino superior, tendo citado as escolas normais pontualmente, no sentido de contextualização:

No Brasil, somente nas últimas décadas a Sociologia tomou pé, primeiramente no “*curriculum*” das escolas normais e, mais recentemente, no das Escolas de Sociologia e Política e Faculdades de Filosofia. Somente a partir daí o trabalho sociológico vem

ganhando, entre nós, aspecto de continuidade que caracteriza a produção científica, onde quer que se tenham apresentado condições que estimulem o seu desenvolvimento (NOGUEIRA, 1955, p. 113).

Pedro Parafita de Bessa (1955), por seu turno, descreveu experiências de ensino nos cursos superiores, porém dedicou algumas linhas mais do que Oracy Nogueira ao ensino secundário e normal para localizar a tardia instalação, em solo mineiro, de faculdades que incluíssem a Sociologia no currículo. Lembrou que o “ensino das disciplinas englobadas sob o título geral de Ciências Sociais fez-se em Minas Gerais, primeiramente, em escola de nível secundário, nos colégios universitários vulgarmente conhecidos [...] como 'cursos pré'” (BESSA, 1955, p. 299). Esses cursos funcionavam anexos às faculdades e, por força de lei, incorporaram, ainda na década de 1930, o ensino de Sociologia. “Improvisaram-se os professores”, narrava Bessa (1955, p. 299), o que, por um lado, explicitava a falta de “dignidade científica” da disciplina e, por outro, o próprio “imperativo dos fatos”: não existia em Minas Gerais uma única instituição de ensino superior que oferecesse cursos de Sociologia, o que viria a ocorrer transitóriamente em 1941 na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da atual Universidade Federal de Minas Gerais (BESSA, 1955, p. 299). Entretanto, a Sociologia deixou de ser ofertada ainda em 1941, diante do desinteresse dos alunos: não era sentida como uma “necessidade do meio ambiente”, não oferecia perspectivas profissionais nem respostas às questões que poderiam ter motivado a matrícula no curso. Enfim, “não preenchendo nenhuma função, quer no sistema educacional, quer nos quadros da sociedade global, desapareceu” (BESSA, 1955, p. 300).

Novamente, a Sociologia encontraria abrigo no sistema escolar: em 1946, foi introduzida no ensino secundário e normal, muito embora nesse último viesse apenas “complementar a formação filosófica do educador e nada mais” (BESSA, 1955, p. 300). Em 1947, o curso de Ciências Sociais começou suas atividades na Faculdade de Filosofia, com apenas um aluno, mas manteve regularidade nos anos seguintes. Foi, contudo, na Faculdade de Ciências Econômicas, na forma de “Sociologia e Política”, que as Ciências Sociais encontraram maior aceitação, podendo ser cursadas, concomitantemente, pelos alunos de Administração Pública.

Por sua vez, Antonio Candido (1955) preocupou-se com uma versão especializada da disciplina – a Sociologia da Educação – e seu lugar nas escolas normais. Diagnosticava que, no quadro das ciências, o mesmo motivo que sustentava a presença da Sociologia nos cursos de formação de professores para o ensino primário e secundário – entendendo-a como relevante para compreender o processo educacional e orientar a prática pedagógica –, acabava por reduzi-la a aspectos pedagógicos e filosóficos – distanciando os estudantes da vitalidade científica da Sociologia. Para reverter tal situação, indicava a necessidade de “determinar, com o devido rigor

analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na estrutura da sociedade” (CANDIDO, 1955, p. 122):

[...] na formação do educador, dar-lhe-íamos, não um ponto de vista sociológico, mas um conhecimento da realidade em que se insere pelo seu papel social, e que poderá, a partir daí, manipular conforme instrumentos bem mais precisos de análise, do que os conceitos gerais que o levam para a filosofia de um lado, condenando-o ao empirismo, de outro (CANDIDO, 1955, p. 122).

Para Candido, não seria o caso de resumir a Sociologia da educação ao *estudo* da escola, mas esse poderia ser um eixo orientador dos estudos sociológicos sobre a educação. Quando inserida na formação de professores, a Sociologia forneceria ferramentas para a compreensão da estrutura interna da escola e da sua posição na estrutura da sociedade<sup>12</sup>.

Convém lembrar, que, cinco anos antes, durante o já citado *Symposium* sobre o Ensino de Sociologia, Antonio Candido havia se posicionado contrariamente em relação à presença da Sociologia no ensino secundário. Para ele, a disciplina estava “bem colocada” nas escolas normais, pois “seria útil ao educador, na apreciação do meio social e de todos os problemas de ajustamento do educando” (CANDIDO, 1949, p. 283). No caso do ensino secundário, porém, além de já possuir uma quantidade excessiva de disciplinas, deveria estar focado em conhecimentos como os filosóficos, geográficos e históricos, esses sim indispensáveis à formação de um jovem secundarista e à posterior compreensão dos conteúdos sociológicos:

Com efeito, não apenas o currículo do curso secundário, em ambos os ciclos, padece de sobrecarga, como a Sociologia é matéria que pressupõe conhecimentos de História, Geografia e Filosofia. Seria de toda conveniência iniciar o seu estudo depois de alguns anos dessas disciplinas, elas sim indispensáveis à formação secundária.

O professor de Sociologia [do ensino superior] deveria considerar-se feliz se recebesse dos vestibulares alunos capazes de compreender uma sequência histórica, a inter-relação dos fenômenos da civilização, as relações do homem e o meio, princípios de lógica e Psicologia. Aluno nestas condições é garantia de bom aprendizado sociológico (CANDIDO, 1949, p. 283).

Nas escolas normais, apesar de abordados em pouca profundidade, os conhecimentos sociológicos teriam razão de estar. Isso porque não formavam especialistas e sim professores para o magistério no ensino primário, para os quais a Sociologia poderia fornecer noções básicas que fundamentassem a própria Pedagogia (CANDIDO, 1949, p. 288).

<sup>12</sup>Antonio Candido (1955) destacou, ainda, três linhas principais da Sociologia educacional – filosófica-sociológica, pedagógico-sociológica e propriamente sociológica – para sugerir a adoção do termo “Sociologia da educação” aos estudos desenvolvidos na área. Apontava a necessidade de a Sociologia tomar novos rumos no campo educacional, superando o seu caráter de mero “apêndice” da Pedagogia, tão característico dos estudos norte-americanos. Diagnosticava, também, o “número limitado e qualidade duvidosa” das pesquisas em Sociologia da educação. Propunha, então, que fosse abordada a partir do ensino e pesquisa e não meramente como “matéria de ensino”.

#### 2.4. Os debates

Os debates sobre o ensino de Sociologia, que sucederam as comunicações, centraram-se basicamente na comunicação de Florestan Fernandes. Estenderam-se por dois dias e não alcançaram um consenso sobre a conveniência ou não de incluir a Sociologia no ensino secundário.

Por pouca diferença, a maioria dos congressistas se posicionava favoravelmente à questão trazida pelo sociólogo paulista sobre a pertinência de se ensinar Sociologia na escola. Entre eles, encontrava-se Welman Galvão de França Rangel, Júlio Barbosa, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Nelson Pesciotta e João Mendonça, tendo o último sugerido que fosse aceita pelo plenário. Nelson Pesciotta (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 325) justificava seu posicionamento no fato de os egressos do ensino secundário “serem chamados a exercer, em maior ou menor escala, uma função de liderança”, isso sem citar as exigências dos cursos universitários, dificilmente enfrentadas sem uma preparação prévia nas Ciências Sociais. João Mendonça, por sua vez, lembrava que os conteúdos de Sociologia já integravam o programa de filosofia, sendo conveniente apenas solicitar sua autonomia.

Entre os críticos da proposta encontrava-se Guerreiro Ramos (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 320), para o qual a sociedade brasileira não estava em condições de permitir o ensino da Sociologia por dois motivos: a disciplina era “alienada da realidade nacional”, refletindo apenas sobre problemas de outros países<sup>13</sup>; e, mesmo no caso de ser superada tal condição, não havia especialistas em número suficiente para assegurar o “ensino proveitoso da Sociologia”. Júlio Barbosa (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 320) respondia a Guerreiro Ramos relativizando a influência da circulação de ideias estrangeiras na Sociologia produzida no Brasil: não seria o caso de impedi-las, desde que fossem submetidas a um processo de análise que julgasse sua adequação ou não aos estudos realizados no país. Quanto à escassez de especialistas para lecionarem no ensino secundário, Barbosa defendia que só poderiam “aparecer se houver a possibilidade de sua atuação”.

Houve também quem avaliasse os “perigos” do ensino da Sociologia. Lucila Hermann (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 320-321) indagava sobre a influência da disciplina na formação da personalidade do jovem brasileiro: a disciplina “não viria aumentar a inquietação natural do adolescente, em virtude da perspectiva relativista que

---

<sup>13</sup> Durante o debate sobre a comunicação de Oracy Nogueira e Antonio Candido, por exemplo, Antonio Rubbo Müller criticou a posição de Guerreiro Ramos de tentar “nacionalizar a Ciência Social”. Segundo Müller (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 329), seria necessário diferenciar a ciência social pura “como estudo dos sistemas puros” (que independe das fronteiras nacionais) da ciência social aplicada (no sentido dos estudos do antropólogo Radcliffe Brown), essa sim dependente das condições do meio.

oferece?”. A própria Lucila Herrmann, que se dedicara ao magistério na Escola Normal de Guaratinguetá antes de tornar-se assistente na Universidade de São Paulo, indicava que tal relativismo poderia ser corrigido com o recurso à pesquisa, procedimento que colocaria o jovem diante de uma realidade que pouco conhecia.

Fernando de Azevedo (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 326), na mesma orientação do discurso de abertura, voltou a criticar o ensino ministrado no Brasil, qualificando-o como informativo, enciclopédico e superficial. A Sociologia não poderia ser incorporada a ele sem que antes houvesse uma radical reforma; em caso contrário, acabaria por envolver-se em uma “atmosfera pedagógica de incerteza, perplexidade e confusões”. Para ele, conforme explicitado anteriormente, o problema do ensino secundário residia mais em reduzir do que em aumentar a quantidade de disciplinas. No mais, era premente o risco da Sociologia ser ensinada por “professores não compenetrados do espírito objetivo das Ciências Sociais”, visto que existiam no Brasil poucas instituições de ensino superior que ofereciam o curso de Ciências Sociais (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 326).

Lourival Gomes Machado (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 326-327) também se posicionou contrariamente à presença da Sociologia como disciplina do ensino secundário: em vez de elemento de mudança, a disciplina seria convertida em instrumento de conservação, sendo usada por aqueles que se opunham à renovação. Florestan Fernandes contra-argumentou, caracterizando a disciplina como “agente de precipitações de alterações dentro do sistema” e não de “conservantismo cultural”. De qualquer forma, apontava não ser possível prever o que aconteceria, visto que as “forças conservadoras no Brasil têm um poder tão grande que nada se pode fazer”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a estabilidade da Sociologia nos currículos escolares também dependeu do seu estatuto legal. Assim, da mesma forma em que logrou espaço no meio das inúmeras reformas educacionais que marcaram as décadas de 1920 e 1930 e atribuíram um tom científico e pragmático ao ensino, também perdeu lugar em outras revisões curriculares que acentuaram o caráter enciclopédico da escola.

Os intelectuais que discutiram o ensino da Sociologia no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia não deixaram de recordar o seu lugar (instável) no currículo oficial. Não à toa Florestan Fernandes (1955, p. 319) admitia, ao iniciar sua comunicação, que “incidia em um grande erro, pois escolhi um objeto que não existe”: a Sociologia não constava entre as disciplinas

do ensino secundário desde 1942, quando o decreto-lei 4.244 instaurou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema. A disciplina continuou sendo ministrada apenas nas escolas normais, onde ganhou estabilidade desde a aprovação do decreto 2.940/1928. Muitos intelectuais direcionaram críticas contundentes àquela reforma. Costa Pinto e Edison Carneiro (1955), por exemplo, associaram a medida do ministro Gustavo Capanema ao autoritarismo do governo de Getúlio Vargas e ao apego a um currículo afeito ao humanismo clássico e resistente às ciências modernas. O próprio Florestan Fernandes (1955, p. 109) mostrava que a Sociologia mantinha-se submetida às “inspirações ideológicas de momento”.

Todavia, como lembrava Fernandes (1955, p. 319), se a Sociologia constituía objeto inexistente e, por isso, não atraía a atenção de muitos intelectuais, o seu ensino nas escolas brasileiras poderia ter lugar no debate sobre a “conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país e [...] de aproveitar, de uma maneira construtiva, as ciências humanas no currículo da escola secundária”, discussão da qual os sociólogos não deveriam se furtar. Foi com esse espírito que Florestan levou ao debate sua comunicação “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, que se desdobrou em acaloradas discussões do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia. Além dele, outros intelectuais citaram o assunto em seus discursos e comunicações, e não à toa, visto que o próprio temário do evento trazia um tópico denominado “O ensino e as pesquisas sociológicas – O ensino da Sociologia e disciplinas afins nos diferentes centros culturais do país” (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1955, p. 13).

A análise desses discursos permitiu verificar que a opinião da intelectualidade não foi uníssona sobre a pertinência de incluir (ou manter) a Sociologia no ensino secundário, não obstante houvesse relativo consenso sobre a sua presença nas escolas normais. A parte mais volumosa dos cientistas sociais que se pronunciou no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia posicionou-se favoravelmente em relação à presença dessa disciplina na escola, mas houve quem duvidasse da real necessidade de incluí-la no currículo escolar. Fernando de Azevedo, em diferentes ocasiões, frisou a importância de repensar o ensino secundário; todavia, como outros intelectuais, julgava que não seria o caso de sobrecarregá-lo com mais disciplinas do que aquelas já existentes. No mais, a Sociologia também era uma “ciência nova”, sem tradição, e seria precipitado ensiná-la aos estudantes do ensino secundário sem que antes estivesse assentada no ensino superior e contasse com profissionais bem formados e em quantidade suficiente para suprir as demandas do magistério.

Em resumo, os trabalhos apresentados no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia problematizaram as funções universais e científicas do ensino da Sociologia, bem como

concepções de ensino e funções específicas dessa disciplina no currículo escolar. Transitaram, notadamente, entre os sentidos de ensinar ou não Sociologia na escola, em um momento no qual ela própria se firmava como disciplina acadêmica, no qual o sistema escolar demandava reestruturações e no qual o congresso nacional discutia a elaboração da primeira lei nacional de diretrizes e bases da educação<sup>14</sup>.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Discurso de abertura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1955a, p. 37-51.

\_\_\_\_\_. Discurso de encerramento: o ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil – problemas e orientações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1955b, p. 53-71.

BESSA, Pedro Parafita. O estudo das Ciências Sociais em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1955, p. 299-304.

BRASIL. *Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925*. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1932.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928*. Regulamenta o ensino. Rio de Janeiro, 1929.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.

CANDIDO, Antonio. A Sociologia no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006 [1956].

---

<sup>14</sup> Em 1948, foi apresentado o anteprojeto Mariani e, dez anos depois, o substitutivo do deputado Carlos Lacerda que deram origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024), aprovada em 20 de dezembro de 1961. Cabe notar que a moção do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia referente à comunicação de Florestan Fernandes foi acompanhada da decisão dos congressistas de encaminhar as sugestões do autor à Câmara dos Deputados e às “autoridades da educação”, o que conduz à formulação da hipótese de que havia uma tentativa de pautar o retorno da Sociologia à escola na esteira da formulação da primeira lei nacional de diretrizes e bases da educação do país.

\_\_\_\_\_. O papel do estudo sociológico da escola na Sociologia educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 117 -130.

\_\_\_\_\_. Sociologia: ensino e estudo. *Sociologia*, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949, p. 275-289.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 1 CDROM.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

CUNHA, Luiz Antonio. A. Educação e classes sociais no manifesto de 32: perguntas sem respostas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n.1-2, p. 132-150, 1994.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1955, p. 89-106.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade e revolução. In: D'INCAO, Maria Angela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 163-180.

GARCIA, Silvia Germignani. *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUEDES, André. Notícias sobre a Sociologia acadêmica no 1º Congresso da SBS (São Paulo, 1954). *Plural*, São Paulo, n. 14, 2007, p. 133-146.

IANNI, Otávio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.

LIMONGI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais*. São Paulo: Sumaré, 2001a, p. 257-275.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001a.

\_\_\_\_\_. Por uma Sociologia das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. V. 1. São Paulo: Sumaré, 2001b, p. 11-28.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *Sociologia do ensino de sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Duas experiências no ensino da Sociologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBS, 1955, p. 107-115.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa; CARNEIRO, Edson. *As Ciências Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Capes, 1955. (Série Estudos e Ensaios – 6).

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. *Ata da Assembleia Geral Ordinária da Sociedade Brasileira de Sociologia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 29 abr. 1952a.

\_\_\_\_\_. Debates. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 275-297.

\_\_\_\_\_. *Estatuto*. São Paulo, 3 set. 2003. Disponível em: <<http://www.sbSociologia.com.br/portal/images/docs/estatuto.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Estatutos, aprovados em Assembleia Geral Extraordinária de 3 de março de 1950. In: \_\_\_\_\_. *Ata da Assembleia Geral Ordinária da Sociedade Brasileira de Sociologia*. São Paulo, 29 abr. 1952b.

\_\_\_\_\_. *Moção*. Moção aprovada por assembleia reunida durante a 60ª Reunião Anual da SBPC. Campinas, 16 jul. 2008.

SOCIEDADE DE SOCIOLOGIA DE SÃO PAULO. *Ata de 19 de janeiro de 1950 da reunião da Sociedade de Sociologia de São Paulo*. São Paulo: Sociedade de Sociologia de São Paulo, 1950.

\_\_\_\_\_. *Estatutos da Sociedade de Sociologia de São Paulo*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 4 jun. 1937.

SOCIOLOGIA. *Symposium sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia*. *Sociologia*, São Paulo, v. 11, n. 3, 1949, p. 275-336.

#### COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

CIGALES, Marcelo. Avanços e desafios para o ensino de Sociologia no Brasil. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p. 05-26, 2017.

*Recebido em: 31 de out. 2017*

*Avaliador 1: 28 de nov. 2017*

*Avaliador 2: 21 de nov. 2017*

*Aceito em: 17 de dez. 2017*



## A DEFESA PÚBLICA DA SOCIOLOGIA POR CIENTISTAS SOCIAIS E DA FILOSOFIA POR FILÓSOFOS DURANTE A TRAMITAÇÃO DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016

Gustavo Cravo<sup>1</sup>  
Jayme Reis<sup>2</sup>

### Resumo

A luta pela manutenção e qualidade da Sociologia no Ensino Médio vinha em uma curva crescente desde a sanção da lei nº 11.684/2008, que aprovou a presença obrigatória das disciplinas Sociologia e Filosofia no ensino médio, até que esbarrou na atual conjuntura política. A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada sob o formato de lei nº 13.415/2017, provoca grandes modificações para o ensino médio nacional, dentre elas a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Houve grande manifestação de diversas entidades estudantis, acadêmicas e sindicais, dentre outras. Este trabalho se propõe a relatar a defesa pública das disciplinas Sociologia e Filosofia através, principalmente, de manifestos e cartas abertas, apresentando e observando as diferenças e semelhanças nos argumentos de cientistas sociais e filósofos. Muito embora ambas as disciplinas sejam sempre apresentadas em propostas parlamentares, de caráter estadual ou federal, de forma conjunta, e sua defesa ou ataque seja sempre realizada de maneira casada, as comunidades de cientistas sociais e de filósofos - mais especificamente os pesquisadores e profissionais ligados aos estudos sobre a presença das disciplinas no ensino médio - possuem pouco ou nenhum contato.

**Palavras-chave:** Sociologia. Filosofia. Ensino médio. Medida Provisória 746.

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: [gustavo\\_cravo@hotmail.com](mailto:gustavo_cravo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: [jaymekrlopes@gmail.com](mailto:jaymekrlopes@gmail.com)

## THE PUBLIC DEFENSE OF SOCIOLOGY BY SOCIOLOGISTS AND PHILOSOPHY BY PHILOSOPHERS DURING THE PROCESSING OF THE PROVISIONAL MEASURE (MP) 746/2016

### Abstract

The struggle for the maintenance and quality of Sociology in high school has been on a growing curve since the enactment of law no. 11.684/2008, which approved the compulsory presence of the disciplines Sociology and Philosophy in high school, until it bumped into the current political conjuncture. The Provisional Measure (PM) nº 746/2016, approved on the format of law nº 13.415 / 2017, causes great modifications for the national high school, among them the amendment of the Law of Directives and Bases of the National Education (LDBEN). There was a great manifestation of several student, academic and union entities, among others. This work proposes to report the public defense of the disciplines Sociology and Philosophy through mainly, manifests and open letters, presenting and observing the differences and similarities in the arguments of sociologists and philosophers. Although both disciplines are always presented in parliamentary proposals, state or federal, jointly, and their defense or attack is always carried out in a married way, communities of sociologists and philosophers - more specifically researchers and professionals linked to Studies on the presence of disciplines in high school - have little or no contact.

**Keywords:** Sociology. Philosophy. High School. Provisional Measure 746.

## INTRODUÇÃO

A disciplina Sociologia esteve presente de maneira intermitente desde sua inclusão no conteúdo programático do ensino médio. Machado (1987) divide o percurso em três etapas: (1) 1891 a 1941, período de institucionalização; (2) 1941 a 1982, período de alijamento; (3) 1982 em diante, período de retorno gradativo. Para essa proposta, nos interessa o último período.<sup>3</sup> A disciplina Filosofia possui trajetória bastante semelhante. Este *paper* tem a intenção de perceber trajetórias em comum e identificar algumas especificidades dentro de uma luta em comum: manter as disciplinas Sociologia e Filosofia como obrigatórias no ensino médio após a aprovação da reforma do ensino médio através da lei nº 13.415/2017.

Há bibliografia sobre História da Sociologia, particularmente abordando o recorte da

---

<sup>3</sup> Azevedo (2014) esclarece que as disciplinas Sociologia e Filosofia retornaram, de forma conjunta, a todos os estados brasileiros por meio de iniciativas estaduais entre 1983 e 2007. Quando da aprovação da lei federal 11.684/2008, as disciplinas já estavam presentes em todo o país – embora de maneira diferenciada. A lei federal, ao estabelecer a presença obrigatória nos três anos do ensino médio, trouxe em termos legais relativa uniformidade.

presença da disciplina no ensino médio, que dá conta de explicar quais foram os atores<sup>4</sup> e sob quais pontos giraram as discussões favoráveis ou contrárias<sup>5</sup> à garantia da presença, via lei federal, das disciplinas.

Desde setembro de 2016, com o lançamento da Medida Provisória (MP) 746/2016, popularmente conhecida como reforma do ensino médio, até o momento atual, primeiro semestre de 2017, com a aprovação da MP, atual lei 13.415/2017, há uma grande discussão sobre a viabilidade da atual proposta de reforma aprovada e uma grande disputa sobre o sentido desta reforma. Atores do campo educacional, que buscam aproximar o ensino médio de um sentido humanístico - da importância de temas como cidadania, participação política e reflexão para a vida na dimensão ética - disputam espaço e também o sentido da reforma com atores que consideram que a educação pode ter um maior diálogo com o mercado de trabalho. Como este trabalho acompanha uma modificação que vem acontecendo em tempo real, ainda há muitas dúvidas sobre como as mudanças irão ocorrer.

Entre o período de lançamento da MP 746/2016 e a aprovação da lei 13.415/2017, uma série de entidades e organizações se manifestaram publicamente contra a reforma e, em alguns casos, contra a retirada das disciplinas Filosofia e Sociologia. Este trabalho tem como foco retratar a defesa pública da presença da Filosofia e Sociologia enquanto disciplinas no ensino médio a partir dos manifestos, cartas abertas, documentos de livre acesso em geral lançados.

---

<sup>4</sup> A atuação pró-aprovação no curso da tramitação do projeto de lei dentre os cientistas sociais foi realizada principalmente pelos sindicatos de sociólogos, Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB) e pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINDSESP), que lançaram inclusive dois manifestos expondo as razões em que expuseram a necessidade da aprovação da matéria. Essa mobilização interferiu na dinâmica de tramitação dos projetos de lei, pois naquele momento a comunidade acadêmica de sociólogos (e cientistas sociais em geral) estava bastante desmobilizada com essa questão em particular. A atuação contrária foi feita principalmente pelo lobby da chamada "indústria do vestibular" e pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato. Os cursos pré-vestibulares não queriam contratar mais professores. O Ministério da Educação no período utilizou principalmente o argumento de que o conteúdo das disciplinas deveria ser abordado de forma interdisciplinar. Neste trabalho, que analisa um momento mais atual, temos o objetivo de analisar documentos que foram divulgados publicamente com preocupações sobre o que a reforma do ensino médio poderia ocasionar às duas disciplinas.

<sup>5</sup> Azevedo (2014) realizou um levantamento dos discursos dos deputados e senadores que eram favoráveis à obrigatoriedade das disciplinas e que durante o período da tramitação de dois projetos de lei, o PL 3178/1997 (BRASIL, 1997) e o PL 1641/2003 (BRASIL, 2003), cujos argumentos podem ser apresentados em cinco eixos, divididos da seguinte forma: (1) fortalecimento da cidadania; (2) formação crítica - no sentido da Sociologia contribuir para a análise da realidade e a Filosofia para a reflexão; (3) formação para o trabalho; (4) protagonismo dos jovens como agentes transformadores da realidade; (5) quinto e último, que apareceu em menor frequência, a justificativa da Sociologia e da Filosofia como disciplinas com conteúdo próprio, enquanto ciências, e que possuem contribuições aos jovens e ao ensino médio. Os argumentos contrários foram mobilizados no sentido de que a contratação de professores geraria ônus para os Estados; não respeitaria a autonomia das escolas; bem como seriam conteúdos que poderiam ser abordados pela História e/ou pela Geografia; e, por último, que alguns estados brasileiros não possuíam centros formadores em Ciências Sociais e em Filosofia no período.

## 1. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DEFESA PÚBLICA DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA

A lei 13.415/2017 altera profundamente a organização do ensino médio, ele deixa de ser composto por três séries e passa a ser composto por duas etapas, organizadas por percentuais da carga horária total do Ensino Médio na escola. De forma que 60% do tempo será utilizado para conteúdos comuns, obrigatórios a todos os alunos, e 40% para que aluno escolha um dentre os cinco itinerários formativos sugeridos: (1) Linguagens; (2) Ciências da Natureza; (3) Ciências Humanas e Sociais; (4) Matemática e (5) Educação Profissional. A lei coloca apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias. Os demais conteúdos para a parte obrigatória serão definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Rafael Lucchesi (Confederação Nacional da Indústria) <sup>6</sup> demonstra a expectativa de que metade dos jovens brasileiros vá escolher cursar a educação profissional. Afirma que o país possui cerca de 3 milhões e 200 mil brasileiros matriculados no 1º ano do ensino médio e, em um cenário em que metade escolha o itinerário profissionalizante – dados típicos de países desenvolvidos, segundo ele – consegue-se um contingente enorme de trabalhadores qualificados para atuar em empregos industriais. (Seminário FGV Desafios para o Ensino Médio, 2016).

Maria Teresa Gabriel<sup>4</sup>, professora da UFRJ, afirma que discutir qualquer reforma curricular é uma forma de entrar na disputa por um projeto de sociedade. Ela pergunta ao auditório qual é sentido de escola que está sendo mobilizado nessas discussões e afirma que há, no imaginário comum, uma visão muito negativa da escola. Ela denuncia a tese de necessidade de urgência de reforma do ensino médio, que serviu para autorizar a reforma por meio de Medida Provisória e critica a falta de diálogo. Critica também a crença que existe no campo educacional dos efeitos positivos de uma mudança curricular para a melhoria da qualidade do ensino. Diz que desconhece estudos científicos que digam que quando muda currículo, melhora a educação. Conduz a reflexão de que há, no senso comum, a certeza de que “a escola que está aí não serve mais”, que ela não está nem sob suspeita, ela já foi condenada por conta de fatores como conteudismo, arcaísmo, obsoletismo, desvinculação da vida, excesso de disciplinas, falta de articulação com as demandas dos nossos jovens. Outra perspectiva abordada é sobre quais demandas sobre a escola estão sendo acolhidas nesta reforma. Ela afirma que há demandas sim do mundo do trabalho e que as reconhece. Porém, denuncia que tem outras demandas batendo na

<sup>6</sup> O seminário FGV – Desafios para o Ensino Médio: A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, aconteceu no dia 23 de março de 2017 no prédio da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

porta da escola pública há muito tempo. Cita a demanda das diferenças, dos movimentos sociais, e que as demandas que fazem parte da escola nessa função de socialização e subjetivação não podem ser deixadas de lado. Conclui o assunto dizendo que não dá pra discutir escola e reforma de qualquer nível sem entender que a escola tem outras funções políticas importantes que não podem, em nome de uma urgência, ser esquecidas. (Seminário FGV Desafios para o Ensino Médio, 2016).

Outra preocupação é a ampliação da carga horária do ensino médio, de 800 horas para 1400 horas num curto espaço de tempo (5 anos) em um período que o PIB está baixo, o Estado arrecada pouco, e há um limite de gastos em educação<sup>7</sup>. Além disso, a reforma não acontecerá se não levar em conta os recursos humanos, nitidamente a formação de professores. E cito o risco de permanecermos com uma “escola pobre para pobres”, modelo que conhecemos bem, e do risco de um aumento das desigualdades regionais.

A Sociologia e a Filosofia estão presentes de maneira obrigatória no ensino médio de acordo com a 2ª, e última até agora, versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O problema é que elas estão presentes enquanto “estudos e práticas” e há grande preocupação de como essa questão se dará na prática. Entre os professores e pesquisadores tanto em Filosofia, quanto em Sociologia, o termo “estudos e práticas” mostra a exclusão mascarada dos conteúdos. O temor é que elas percam espaço no ensino médio, principalmente porque, mesmo que a noção de disciplina seja considerado como “obsoleto” ou inadequado para ensino atual, é fato que apenas com o “retorno” enquanto disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio - através da modificação dos artigos 35 e 36 da LDB em 2008 -, fizeram com que conhecimentos de Filosofia e Sociologia tivessem algum peso e relevância, na representação na comunidade escolar, bem como, certo olhar dos atores educacionais para a importância da presença destes conteúdos nas escolas. Além destas considerações, o MEC já divulgou que há uma 3ª BNCC sendo elaborada e a ser lançada, algo que poderá causar ainda redirecionamentos imprevistos.

O trabalho inova ao analisar os argumentos levantados na defesa das disciplinas Filosofia e Sociologia, do ponto de vista da defesa em conjunto, e do ponto de vista da defesa individual de cada uma delas, resguardando-se a algumas falas e debates em torno da presença no ensino médio.

É importante também trazer para o debate, além destas perspectivas teóricas e da prática educacional, que legitimam a Sociologia como conteúdo importante para o ensino médio, uma série de produções e discussões que vêm sendo realizadas na defesa do ensino e da pesquisa da

---

<sup>7</sup> Em 2016, houve a aprovação da Emenda Constitucional 95, que congela o valor de investimentos sociais – dentre eles Educação e Saúde – por 20 anos.

sociologia no campo da educação tendo como “chão comum” a presença da Sociologia no ensino médio desde 2008. Os vários laboratórios, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), o Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), os encontros estaduais, os Grupos de Trabalho (GTs) diversos espalhados por congresso e fóruns que são apenas alguns exemplos de locais que vem pensando instrumentos para o desenvolvimento da disciplina.

As duas disciplinas, geralmente, são colocadas ou retiradas do ensino médio de maneira conjunta – o que por si só é um fato curioso em múltiplos aspectos. Porém, essa união não serviu para que comunidades de cientistas sociais<sup>8</sup> e filósofos, particularmente sociólogos da educação e filósofos da educação, traçarem estratégias em comum ou buscassem algum diálogo, o que o trabalho irá demonstrar. A ideia deste processo, portanto, é criar um panorama dentro do qual seja possível observar o caminho dos argumentos até então e propor possibilidades para o avanço da discussão.

Dentre as entidades que se colocaram publicamente, cujos manifestos serão abordados neste trabalho são<sup>9</sup>: (1) Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); (2) Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); (3) Associação Brasileira de Antropologia (ABA); (4) Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); (5) Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); (6) Coluna ANPOF<sup>10</sup>; (7) Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC)<sup>11</sup>; (8) Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II; (9) Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Além desses manifestos e documentos públicos de entidades, abordaremos também reportagens e artigos divulgadas pela mídia. Dentre as reportagens estão: (1) artigo do Prof. Gaudêncio Frigotto na Revista Carta Maior<sup>12</sup>; (2) Reportagem da Revista Educação.

<sup>8</sup> Este trabalho opta pelo termo cientistas sociais ao invés de sociólogos porque reconhece que o posicionamento público em defesa da presença da disciplina no ensino médio não veio somente dos sociólogos.

<sup>9</sup> Este trabalho não tem como objetivo dar conta de todos os Manifestos lançados no período, posto que foram diversos. Buscamos a posição pública das principais entidades representativas de cientistas sociais e filósofos. Bem como incorporamos ao trabalho posições públicas de entidades de peso nesse debate de reforma do ensino médio como a DIEESE. O critério de escolha foi o acesso aos documentos por parte dos autores deste trabalho.

<sup>10</sup> Segundo o site da Associação, a Coluna ANPOF foi criada para estabelecer um espaço de debate qualificado sobre a complexidade dos problemas e da experiência contemporânea, estimulando a filosofia a ampliar sua articulação com esse contexto. Diversos autores publicaram colunas em referência a Filosofia e a reforma do ensino médio. Se tomarmos a Coluna ANPOF como referência, foi um tema popular dentro da área.

<sup>11</sup> O ENSOC é uma realização do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LABES) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Realizou sua 5ª edição em 2016. Para saber mais, acesse

<[http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?ct\\_id=26&sec\\_id=7&cat\\_id=8](http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?ct_id=26&sec_id=7&cat_id=8)>. Acesso em 06/07/2017.

<sup>12</sup> O professor Gaudêncio Frigotto, professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e é professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH)

O debate que vem se empreendendo fora dos campos da Sociologia e Filosofia no ensino médio envolve várias entidades que são predominantemente ligadas ao setor de educação mais que também articulam fora deste espectro, na maioria das vezes dentro de um viés político e/ou econômico.

Neste caminho, segue ação direta de inconstitucionalidade impetrada pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) junto ao Ministério Público Federal contra a MP. A ação chama a atenção para a imprescindibilidade do ensino de Sociologia e de Filosofia para o direito à cidadania na escola e ausência das disciplinas no currículo. Mesmo com a MP aprovada e hoje tornada lei, à época, a ação do PSOL foi acolhida e a reforma considerada inconstitucional. Para este trabalho, cabe analisar a linha de argumentação da Procuradoria Geral da República (RPG). Segundo reportagem sobre o tema no site do partido, dentre outros pontos, o parecer baseia-se no fato de que o tema não é urgente o bastante para que seja imposta uma reforma da educação por meio de medida provisória, sem debate com os professores e alunos<sup>13</sup>. Também porque tornar essas matérias optativas “impedirá o exercício da liberdade de aprender ‘o pensamento, as artes e o saber”.

Por este caminho, o artigo *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*, da revista Carta Maior aponta para:

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é *digital* e não aguenta uma escola conteudista máscara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. (CARTA MAIOR, 2016)

E continua ainda afirmando que o ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira via atuais reformas, chegará à escola pública. Neste ponto, também é importante os apontamento do DIEESE em seu trabalho, *As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio*, principalmente quando aborda a relação entre mercado de trabalho e a escola dizendo que dada a característica de desigualdade do mercado de trabalho no Brasil, é necessário uma transição que propicie uma inserção de qualidade no mercado de trabalho, o que depende, sobretudo, de políticas sociais eficientes e inclusivas,

---

da mesma universidade. O professor possui uma produção de relevância dentro da área da Educação e é um nome muito conhecido dentro da área.

<sup>13</sup> A reportagem no site do partido está disponível através do link: <http://www.psol50.org.br/blog/2016/12/20/pgr-declara-reforma-do-ensino-medio-inconstitucional-apos-acao-do-psol/>. Acesso em 06/07/2017.

tendo a educação formal básica como fundamental já que, "a transição escola-trabalho é um dos momentos mais importantes na história profissional do trabalhador" (DIEESE, 2016. p. 2).

## 2. DEFESA DA SOCIOLOGIA

O debate dentro do campo da sociologia converge para a defesa da Sociologia como indispensável dentro do percurso do ensino médio. A ABECS, muito atuante na defesa da presença da Sociologia no ensino médio, atua em diversas frentes. Dentre elas, citamos: (1) Nota sobre a Tramitação da Reforma do Ensino Médio<sup>14</sup>; (2) Carta Aberta pela Obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Ensino Médio<sup>15</sup>; (3) ABECS promove abaixo-assinado em defesa do ensino de Sociologia e Filosofia<sup>16</sup>; (4) ABECS encaminha ofício, petição pública e abaixo-assinado à Câmara dos Deputados<sup>17</sup>. A ABECS, em uma atuação ampla e diversificada, papel que lhe cabe, mobiliza uma diversidade de argumentos. Dentre eles, argumentos científicos, enfatizando que a ausência do debate científico da Sociologia, Antropologia e Ciência Política representa um “retrocesso social, cultural e científico inestimável. (Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio, 2016). A Nota repudia "a exclusão de disciplinas que representam áreas científicas fundamentais para a formação de nossos jovens sem um amplo debate com a comunidade escolar e acadêmica", o que, segundo a associação, significa um grande retrocesso:

que desconsidera a produção científica e o debate especializado feito há duas décadas no Brasil, além de desconsiderar o campo internacional que existe na área de sociologia há mais de meio século e por representar nitidamente uma escolha do Governo Temer por uma formação educacional que privilegie a formação técnica, mercadológica e pragmática em contraposição à reflexão humanística e crítica. Cabe ressaltar que a formação escolar não é apenas para uma profissão ou uma técnica, mas algo para a vida em geral. (SIQUEIRA, 2016)

No mesmo tom segue a nota do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II em sua moção de repúdio criticando a maneira como a reforma vem sendo realizada. E faz uma contundente defesa da presença da Sociologia no ensino médio. Afirma que a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia enquanto disciplinas obrigatórias nos currículos dos sistemas do

<sup>14</sup>Disponível em: <http://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 07/07/2017.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://cafecomsociologia.com/2017/02/carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-disciplina-de-sociologia-no-ensino-medio.html>. Acesso em 07/07/2017.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.abecs.com.br/a-abecs-promove-abaixo-assinado-em-defesa-do-ensino-de-sociologia-e-filosofia/>. Acesso em 07/07/2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.abecs.com.br/abecs-encaminha-oficio-peticao-publica-e-abaixo-assinado-a-camara-dos-deputados/>. Acesso em 07/07/2017.

ensino médio é resultado de uma longa mobilização e lutas, iniciadas na década de 1980 e que, "se confunde com o processo histórico de lutas sociais pela ampliação dos direitos de cidadania e da democracia" (Moção de Repúdio do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, 2016). A moção segue justificando que não se deve retirar disciplinas que trabalham o pensamento crítico e que o campo de estudo das ciências sociais envolve compromissos "mais elementares em torno de uma escola concebida em sua dimensão plural e capaz de ofertar aos nossos jovens elementos para além da mera reprodução do metabolismo social" (Moção de Repúdio do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, 2016).

Já a plenária final do 5o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia realizado no Rio de Janeiro em setembro de 2016 aponta para outro contexto sem fugir da defesa onde afirma que as disciplinas ameaçadas - Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física - são essenciais para que os estudantes de ensino médio sejam capazes de compreender cientificamente e estar letrados nas exigências do mundo em que vivem, "sem as quais não sairá formado nem apto para a cidadania, nem habilitado para dar prosseguimento a estudos de nível superior, muito menos para o mercado de trabalho". Alerta também que a retirada sumária das disciplinas causará diversos impactos e, dentre eles, claro, o "aumento do desemprego de inúmeros docentes que dedicam suas vidas a capacitarem-se para a carreira docente" (Plenária Final do 5o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, 2016).

Por fim, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) lança nota sobre a reforma na qual analisa que "a utilização do instrumento da Medida Provisória para tratar de tema tão sensível e complexo é temerário e pouco democrático" e completa observando que em um "tema que envolve milhares de instituições públicas e privadas (...) e milhões de profissionais, imaginar que um governo pode, sozinho, apresentar uma solução pronta e definitiva é uma ilusão incompatível com o regime democrático." (Nota Pública da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2016)<sup>18</sup>. A SBS condena a reforma do ensino médio da maneira como é realizada, porém, não lança nenhum comentário em específico defendendo a importância da Sociologia permanecer enquanto disciplina no ensino médio.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) também lança nota condenando a reforma do ensino médio e cita o fato de que disciplinas como a Sociologia correm o risco de serem

---

<sup>18</sup> A nota pública está disponível através do link: <http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73>. Acesso em 06/07/2017.

extintas<sup>19</sup>. Não foi encontrada nota ou posição pública sobre a temática da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). Já a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) lançou em 27 de outubro de 2016 a Moção nº 005 - Repúdio às propostas recentes do Congresso Nacional e do governo federal. A moção critica os cortes orçamentários como também, as mudanças na política nacional de educação, a reforma do ensino médio, a PEC241 e as alterações no sistema de educação superior, envolvendo seus órgãos de fomento, especialmente o CNPQ e a CAPES.

Na greve estadual da educação do Rio de Janeiro em 2016, por exemplo, os profissionais de sociologia conquistaram o aumento da carga horária nas escolas para dois tempos em todos os anos, confirmando o fortalecimento desta área de atuação.

Apesar do aparente consenso público em defesa da presença da Sociologia enquanto disciplina no ensino médio, houve vozes divergentes, como mostra a matéria da Revista Educação. Segundo a matéria, "oito anos após terem se tornado disciplinas obrigatórias do ensino médio (...) ainda pairam dúvidas sobre a contribuição que de fato promovem na educação dos jovens" onde a formação inadequada dos docentes, engessamento dos currículos escolares, superficialidade dos conteúdos e contaminação ideológica são alguns dos problemas apontados (Revista Educação, 2016)<sup>20</sup>. A matéria aponta uma entrevista com a Prof. Dr. Eunice Durham<sup>21</sup>, do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (USP), que diz que "filosofia e sociologia não deveriam sequer ser disciplinas (...) na época da aprovação da lei, em 2008, a pressão corporativa foi muito grande. Sempre fui contra". Para a professora, "os estudos sociais – que incluem história e geografia – têm de ser capazes de lidar com os problemas básicos do ensino médio. Não faz sentido ter essas disciplinas isoladas" (Revista Educação, 2016).

Por outro lado, a revista também dá voz a falas discordantes da professora da USP como a do presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, Sílvio Gallo, que defende que a "filosofia e sociologia sejam disciplinas para todos, mas apenas porque é assim que a escola funciona" (Revista Educação, 2016). A coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a professora Anita

<sup>19</sup> A nota pública está disponível através do link:

[http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/2\\_Nota\\_da\\_ABA\\_e\\_sua\\_Comiss%C3%A3o\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%A2ncia\\_e\\_Tecnologia\\_sobre\\_a\\_reforma\\_do\\_ensino\\_m%C3%A9dio.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/2_Nota_da_ABA_e_sua_Comiss%C3%A3o_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_sobre_a_reforma_do_ensino_m%C3%A9dio.pdf). Acesso em 06/07/2017.

<sup>20</sup> A reportagem está disponível através de:

<http://www.revistaeducacao.com.br/filosofia-e-sociologia-sao-simbolo-da-disputa-pelo-curriculo-no-ensino-medio/>. Acesso em 06/07/2017.

<sup>21</sup> Foi ex-secretária de políticas educacionais do MEC, 1995-97, presidente da CAPES e da SBPC no governo Fernando Henrique Cardoso.

Handfas diz que o quadro de dificuldade para o ensino da sociologia se agrava quando “principalmente longe das grandes cidades, ainda se vê muita distorção, de professores responsáveis pela disciplina formados em outras áreas”. (Revista Educação, 2016)

Dentre as notas públicas observadas neste artigo em relação à Sociologia no EM – (1) 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia: 5º ENSOC, (2) ABA, (3) SBS, (4) ABECS, (5) Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II – foram mobilizados argumentos principalmente contra a reforma do ensino médio e na defesa da presença da disciplina Sociologia. A SBS e a ABA mobilizaram argumentos contra as mudanças trazidas pela reforma do ensino médio e a maneira como o processo vinha sendo conduzido<sup>22</sup>. Já as notas do 5º ENSOC, ABECS e do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II mobilizam argumentos contra a reforma do ensino médio e também mobilizam argumentos específicos na defesa da presença da disciplina Sociologia, reforçando sua importância para os estudantes e reforçando que sua presença enriquece o ensino médio. Os autores deste trabalho não encontraram documentos, colunas ou notas públicas a favor da retirada da Sociologia no ensino médio. Este argumento aparece apenas na entrevista acima citada, em que a Prof. Eunice Durham (USP) defende que Sociologia e Filosofia não deveriam ser disciplinas. Sabemos que deve haver mais vozes discordantes. Entretanto, elas não aparecem publicamente. Importante dizer também que não aparece uma defesa específica da Filosofia nestes documentos. Ela é apenas citada em conjunto.

### 3. DEFESA DA FILOSOFIA

A ANPOF - Associação Brasileira de Pós-Graduação em Filosofia realiza em paralelo aos encontros da Associação, a ANPOF Ensino Médio<sup>23</sup>. Os debates dentro da ANPOF constituem um movimento significativo e atuante em relação à presença da Filosofia na escola, e porque não dizer da própria militância em torno da defesa da Filosofia no ensino médio. Observa-se que a defesa e militância de diversos membros da associação não se limita à presença da Filosofia enquanto disciplina no ensino médio, mas em toda a educação básica, o que inclui a discussão e debates paralelos em cada momento do ensino da Filosofia, seja no ensino de Filosofia para crianças - no Fundamental ou antes, seja no ensino médio.

A Associação é uma das protagonistas na discussão sobre a presença da Filosofia no Ensino

<sup>22</sup> A ABA esclarece em sua nota que há elementos positivos na reforma do ensino médio como trazer a ideia de movimento a esta etapa de ensino.

<sup>23</sup> A ANPOF Ensino Médio ocorre simultâneo ao Encontro da Associação desde 2012, além da presença da Filosofia nas escolas ser debatida há muito nos encontros da Associação (realizados a cada dois anos) através de grupos de trabalho que passam temas diversos em torno do Ensino de Filosofia.

Médio, seja através do movimento em torno do encontro e das comunicações apresentadas, seja no número crescente de trabalhos publicados em torno do tema. A defesa da presença da Filosofia na escola não é uma unanimidade dentro da ANPOF, tomando como exemplo os textos publicados na Coluna ANPOF. Entretanto, tem bastante apoio em termos de defesa pública. Muito embora a lei de 2008 seja fruto de uma militância crescente desde a década de 90, a ideia da Filosofia como disciplina, metodologia e prática de ensino, ou mesmo a própria presença na escola (para destacar apenas alguns dos pontos divergentes) é fruto de profundas controvérsias entre aqueles que defendem a presença da Filosofia e da Sociologia e aqueles que são contrários, dentro e fora da Associação.

A Coluna ANPOF - antes bem mais utilizada pela associação para debates em torno das pós-graduações em Filosofia no Brasil e dos temas de pesquisa em Filosofia no Brasil – pautou, desde o anúncio da MP 746/2016, o assunto da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, reunindo uma série de artigos e notas de diversos nomes consagrados na pós-graduação e pesquisa em Filosofia no país<sup>24</sup>.

Em um dos vários artigos em torno da defesa da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio<sup>25</sup>, o Professor Ricardo Gomes Carneiro da UFABC - coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar – faz apelo à comunidade ANPOF e em repúdio à MP que coloca a Filosofia em torno de estudos e práticas. O artigo “Filosofia enquanto estudos e práticas” argumenta que embora os defensores da medida reconheçam “a importância da Filosofia na formação dos estudantes secundaristas, não a encaram como disciplina obrigatória e sim como estudos e práticas” (CARNEIRO, 2016). Segundo o professor, a estratégia da MP revela a tentativa de violação de princípios da educação como direito social, mediante modificações na LDB e na BNCC, que se faz sob o signo da crise política e a impostura da lei.

O *Manifesto da ANPOF sobre a medida provisória que reforma o Ensino Médio Brasileiro* também condena a reforma do ensino médio sem o necessário debate que uma reforma desse impacto necessita. E apresenta o argumento de que a Filosofia aparece na 2ª versão da BNCC reforçando o expressivo número de contribuições à BNCC - 12 milhões de contribuições, boa parte delas vindas de professores de escolas de todo o país. Apresentamos trecho que reflete a posição dos autores deste trabalho frente à questão:

É inadmissível e repudiamos veementemente que se desvirtue o projeto até então em

<sup>24</sup> Coluna ANPOF <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof>

<sup>25</sup> Vide artigo da coluna ANPOF, feito em forma de apelo à comunidade frente ao retrocesso da MP “A Filosofia enquanto estudos e práticas” da autoria do professor Silvio Ricardo Gomes Carneiro <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>

debate com regras nunca antes aventadas como a retirada da obrigatoriedade da filosofia e de outras disciplinas na formação básica do brasileiro. Por tudo isso, a edição da MP de ontem viola as legítimas expectativas levantadas nas discussões até então em andamento, rompe injustificada e autoritariamente com a participação da sociedade, desconhece o processo que trouxe o debate até aqui e não acelera, mas põe em risco a execução do PNE. Face a isso, exigimos a imediata retirada da MP da tramitação no congresso e a retomada das discussões e consultas previstas na discussão da BNCC (ANPOF, 2016).

Aprofundando em alguns outros artigos publicados no fórum da ANPOF, se destacam algumas discussões oportunas a Filosofia no ensino médio, por exemplo, no caso do artigo do doutorando em Filosofia pela UFRGS, Fabio Gai Pereira, onde ele questiona que se desejamos “viver em uma sociedade organizada com a menor carga tributária possível, com um Estado que possua o menor número de funções possível (...) pois precisa ser respeitada em sua autonomia” (PEREIRA, 2016), a Filosofia teria como proposta fundamental dar “a atenção para o fato de que as respostas que damos a elas trazem consequências importantes para nossas vidas” (ibid, 2016). Neste mesmo sentido, o professor José Carlos Salles do Departamento de Filosofia da UFBA em seu artigo “*Sobre Filosofia no Ensino Médio*”, diz que a Filosofia ao voltar ao ensino médio, não constitui um gesto burocrático do Conselho Nacional de Educação, “a decisão coroa antes um movimento amplo da sociedade, (...) cuja motivação pode advir, por exemplo, de inquietações éticas em nosso cenário político” (SALLES, 2016).

Carvalho (2016) e Filho (2016) também contribuem e escrevem colunas que tratam de aspectos curriculares do ensino de Filosofia especificamente enquanto uma disciplina escolar e também do papel da história da Filosofia no currículo escolar. Ambos defendem a presença obrigatória da Filosofia. Sobre o tema do “hábito da Filosofia” – em referência à presença da disciplina no ensino médio, Filho (2016) diz:

Nesse hábito pode-se encontrar, aliás, uma das raízes de uma convivência republicana que não tenha medo do debate, da contradição e da diferença, nem também do trabalho de justificar-se em termos que o maior número de interlocutores possa compreender. Minhas melhores memórias do meu trabalho com adolescentes referem-se a situações em que partíamos de algo que dizia respeito à nossa vida atual e encontrávamos semelhanças ou chaves de compreensão em textos filosóficos.

A Moção de Repúdio do Departamento de Filosofia critica a reforma do ensino médio por Medida Provisória, denuncia o caráter mercantil da reforma e, sobre a Filosofia e a Sociologia, afirma “desqualificando-as ao tratá-las como meros temas transversais e abrindo as portas para que disciplinas hoje consolidadas não existam mais no Ensino Médio” (Moção de Repúdio do Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II). Argumenta que se o MEC deseja tornar o ensino médio mais atraente para os jovens, deveria ouvir a parcela dos jovens envolvidos no

movimento de ocupação de escolas de 2016 no Rio de Janeiro e nos demais estados que pedem justamente por mais tempos de Filosofia e de Sociologia.

O ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro em seu artigo, “*Pode o Brasil Renunciar a Filosofar?*”, chama atenção para a necessidade do ensino de Filosofia para o desenvolvimento do próprio campo intelectual da Filosofia genuinamente brasileira, “se nossa postura ante as grandes questões filosóficas é governada por um mal-estar de quem preferiria estar escrevendo em outra língua (...) então jamais teremos, com a filosofia, a familiaridade que permite criar o novo” (RIBEIRO, 2017). No mesmo caminho que Leno Danner e Vitor Cei, no artigo “*O Brasil não pode renunciar a filosofar, mas precisa refundar seu discurso-práxis desde sua condição e a partir de seus sujeitos epistemológico-políticos*”, analisam:

Historicamente, a Filosofia no Brasil costuma seguir padrões e métodos ditados pelos centros intelectuais que possuem tradições filosóficas próprias, como Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. No entanto, há vários anos assistimos no país à discussão sobre a necessidade de uma língua filosófica própria, que permita um amplo e consistente debate de ideias. Apesar dos esforços contínuos para consolidar uma tradição de pensamento (e esta Coluna da ANPOF é apenas um dos exemplos), ainda falta à Filosofia Brasileira uma maior atenção aos grandes temas nacionais e regionais, assim como falta a essa mesma Filosofia Brasileira uma séria atenção e tematização relativamente à nossa condição – social, política, cultural e epistêmica (CEI e DANNER, 2016).

Tanto neste artigo quanto no artigo do ex-ministro Ribeiro, está presente o argumento de que o Brasil não pode renunciar à Filosofia, pois é necessário pensar problemas concretos como racismo, machismo, crise política, judicialização da política, fundamentalismo religioso, ascensão conservadora criando novos conceitos dentro do contexto brasileiro, vislumbrando o horizonte da dinâmica teórico-política brasileira contemporânea. Por outro caminho de argumentação, o artigo de Eduardo Barra, “*Da obrigatoriedade à identidade: um apelo à maioria da Filosofia no Ensino Médio*”, analisa as conjunturas da LDB e da Base Nacional Comum Curricular, frente às mudanças propostas pela MP 746/2016 e as dinâmicas políticas estabelecidas a partir daí. Segundo Barra, “se a reforma proposta pelo governo federal prosperar, outras três disciplinas (Artes, Educação Física e Sociologia) terão o mesmo destino que a Filosofia e deixarão de ser obrigatórias no ensino secundário brasileiro” (BARRA, 2016). Ele continua, contextualizando a história do ensino da filosofia no Brasil, trazendo luz ao contexto das reformas no ensino de Filosofia, segundo ele a Filosofia desfrutou desse status de disciplina,

no mínimo, desde a reforma do ensino secundário levado a cabo pela ditadura Vargas em 1942. Ela o perdeu quando das reformas impostas pelos acordos MEC-USAID

durante a ditadura militar a partir de 1964 – fato que mostra que ocupar um lugar no currículo está longe de ser um acontecimento natural (ibid, 2016).

Barra (2016) ainda enfatiza que é indispensável que uma ação de resistência às políticas governamentais que virão na esteira da MP do ensino médio incorporem a tarefa de construção de uma identidade escolar para as Ciências Humanas. Uma tarefa que não deve ficar confinada apenas aos professores, ela precisa ser inserida na pauta da necessária reforma e expansão das ações de formação de professores no âmbito das universidades. A Filosofia por sua característica interdisciplinar, poderá assumir um papel de liderança nesse processo.

Em outro caminho importante de ser contextualizado, há quem defenda a não necessidade da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio. No artigo do professor de Filosofia, João Vergílio Gallerani Cuter, ele aponta que “se a filosofia deixar de ser uma disciplina obrigatória, o interesse por ela tende a se esvaziar bastante em departamentos nos quais a formação dos alunos está fortemente vinculada à docência no ensino médio” (2016). Ele argumenta que, “tal ensino deve ser obrigatório, argumenta-se, pois é essencial para a formação de "cidadãos críticos" — cidadãos capazes de um tipo mais qualificado de avaliação da sociedade em que estão inseridos”. O autor afirma que não está convencido de que conhecimentos de Filosofia são mais importantes que conhecimentos de Direito, para usar o exemplo do autor, diz que outras disciplinas podem ter o papel de formar o cidadão crítico e, logo, não defende a obrigatoriedade. Declara:

é que outras pessoas poderiam, com igual direito, alegar que outras disciplinas cumpririam papel semelhante, eventualmente com vantagens adicionais, e que seria melhor deixar às escolas a escolha entre a filosofia e outras disciplinas que poderiam propiciar essa "formação crítica" para o aluno-cidadão. (ibid, 2016).

Utz (2016) publica coluna comentando o texto do Cuter (2016) e afirma que um dos motivos que a Filosofia é mais importante no ensino que o Direito porque a Filosofia reflete mais profundamente sobre as questões: “A jurisprudência, enquanto tal, não justifica leis. A jurisprudência não nos ensina valores. Ela constata valores” (UTZ, 2016). O autor desenvolve mais o argumento:

O ensino de filosofia é o único lugar onde os alunos podem viver e compreender a contradição não resolvida, o conflito substancial, o essencialmente inacabado. Nas outras disciplinas eles são ensinados o certo: como se escreve de maneira certa, como se calcula de maneira certa, quais são as informações certas sobre a natureza e a sociedade. Na filosofia eles aprendem sobre a incerteza na divisão das coisas em certo e errado. Essa compreensão é fundamental para a vivência numa sociedade democrática no sec. 21.

(UTZ, 2016)

Os textos selecionados pelos autores a partir de textos da comunidade de filósofos em defesa da disciplina Filosofia no ensino médio levantam as seguintes alegações: (1) o risco de diminuição da capacidade de autonomia dos cidadãos; (2) a resposta a inquietações éticas das pessoas; (3) a possibilidade de pensar sobre a ascensão do conservadorismo no Brasil; (4) a contribuição da Filosofia ao raciocínio; (5) a contribuição na identidade das Ciências Humanas na escola; (6) a experiência já acumulada da Filosofia como disciplina no ensino médio; (7) a capacidade da Filosofia em propiciar o aprofundamento das questões; (8) a formação de cidadãos críticos; (9) a proximidade da vida cotidiana dos jovens; (10) a convivência republicana; (11) o pedido dos jovens que ocuparam escolas em 2016 pelo aumento dos tempos de Filosofia e Sociologia. O argumento contrário apresentado mostra que outros saberes também poderiam cumprir bem algumas das tarefas atribuídas à Filosofia, como formar cidadãos críticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores deste trabalho discordam da aprovação de uma reforma no ensino médio deste tamanho por uma “canetada”, por meio de uma medida provisória. Até porque, sem a participação dos estados, das secretarias de educação, das universidades, das escolas, e, na ponta, dos professores dentro das escolas de ensino médio, existe a possibilidade de que haja grande resistência às mudanças.

Importante chamar a atenção para algumas diferenças dentre os argumentos utilizados nos diversos documentos públicos citados neste trabalho. Documentos não escritos por membros das comunidades de cientistas sociais e filósofos, em geral, citam o papel crítico que as disciplinas podem contribuir ao ensino médio. Documentos escritos por membros destas comunidades concordam, ratificam a importância das disciplinas para o pensamento crítico e mobilizam outros argumentos científicos que justifiquem a contribuição das disciplinas para os jovens e também para o ensino médio enquanto etapa da educação básica.

De maneira geral, argumentos utilizados por cientistas sociais circundam a capacidade da disciplina em explorar por meio de seus temas o pluralismo democrático. Argumentos utilizados por filósofos também invocam o pluralismo democrático e alegam também a necessidade do raciocínio ter qualidade. Em comum, aparecem como argumentos a possibilidade de ambas as disciplinas dialogarem com a vida cotidiana dos jovens.

O artigo conclui também que as comunidades de cientistas sociais, destacadamente sociólogos da educação, e filósofos, destacadamente filósofos da educação, mesmo em uma luta comum, não atuam em conjunto. Em um documento escrito por cientistas sociais a Filosofia é apenas citada e justificada “no mesmo pacote”. O mesmo acontece em documentos escritos por filósofos. Dentro das Ciências Sociais, há relativo consenso público sobre a presença da disciplina no ensino médio, mesmo com a ausência de posicionamento por parte da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e por parte da maior associação da área, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS). Dentro da Filosofia também há aparente relativo consenso.

O momento atual é de lutar pela presença e pressionar novamente os estados, através de lutas locais e regionais, para que usem de sua autonomia constitucional em relação à educação e mantenham a presença da Filosofia e da Sociologia enquanto disciplinas.

## REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Antropologia (ABA). *Nota da ABA sobre a reforma do ensino médio*. Disponível em: <[http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/2\\_Nota\\_da\\_ABA\\_e\\_sua\\_Comiss%C3%A3o\\_d\\_e\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%A4ncia\\_e\\_Tecnologia\\_sobre\\_a\\_reforma\\_do\\_ensino\\_m%C3%A9dio.pdf](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/2_Nota_da_ABA_e_sua_Comiss%C3%A3o_d_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A4ncia_e_Tecnologia_sobre_a_reforma_do_ensino_m%C3%A9dio.pdf)>. Acesso em 06/07/2017.

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). *ABECS encaminha ofício e abaixo-assinado à Câmara dos Deputados*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/abecs-encaminha-oficio-peticao-publica-e-abaixo-assinado-a-camara-dos-deputados/>. Acesso em 07/07/2017.

\_\_\_\_\_. *A ABECS promove abaixo assinado em defesa do ensino de Sociologia e Filosofia*. Disponível em: <<http://www.abecs.com.br/a-abecs-promove-abaixo-assinado-em-defesa-do-ensino-de-sociologia-e-filosofia/>>. Acesso em 07/07/2017.

\_\_\_\_\_. *Carta Aberta pela obrigatoriedade da disciplina Sociologia no ensino médio*. Disponível em: <http://cafecomsociologia.com/2017/02/carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-disciplina-de-sociologia-no-ensino-medio.html>. Acesso em 07/07/2017.

\_\_\_\_\_. *Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 07/07/2017.

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). *Manifesto da ANPOF sobre a Medida Provisória que reforma o ensino médio brasileiro*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/832-manifesto-da-anpof-sobre-a-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio-brasileiro>>. Acesso em

16/07/2017.

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS). *Moção nº 005 - Repúdio às propostas recentes do Congresso Nacional e do governo federal*. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/universo/institucional/moco-es-sp-1243763237/1689-mocao-n-005-27-10-2016-repudio-as-propostas-recientes-do-congresso-nacional-e-do-governo-federal>>. Acesso em 12/12/2016.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. *Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.

BARRA, Eduardo. *Coluna ANPOF 10/10/2016: Da obrigatoriedade à identidade: um apelo à maioria da Filosofia no ensino médio*. Disponível em: <<http://anpof.org/porta/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/859-da-obrigatoriedade-a-identidade-um-apelo-a-maioridade-da-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 02/09/2017.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746* de 22 de Setembro de 2016. Reforma do ensino médio. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em 13/01/2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A Base Nacional Comum Curricular apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>>. Acesso em 16/07/2017.

\_\_\_\_\_. *Lei no. 11.684*, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746. Altera substancialmente o Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 17/05/2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Emenda Constitucional 95/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em 12/12/2017.

Colégio Pedro II. Departamento de Sociologia. *Moção de Repúdio*. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/Mocao-repudio-MP-EM->

Depto-Sociologia.pdf. Acesso em 16/07/2017.

\_\_\_\_\_ Departamento de Filosofia. *Moção de Repúdio*. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/OUTUBRO/Mocao-repudio-MO-reforma-EM-Departamento-%20Filosofia%20.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). *Nota técnica: As transições escola-trabalho: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec164educacaoJuventude.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes Carneiro. *Coluna ANPOF 07/02/2017: A Filosofia enquanto estudos e práticas*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em 02/09/2017.

CARVALHO, Marcelo. *Coluna ANPOF 02/11/2016: Ensino de Filosofia e Currículo*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas>>. Acesso em 02/09/2017.

CUTER, João Vergílio Gallerani. *Coluna ANPOF 10/10/2016: Por que não defendo a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/852-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 02/09/2017.

DANNER, Leno F. CEI, Vitor. *Coluna ANPOF 20/10/2016. O Brasil não pode renunciar a filosofar, mas precisa refundar seu discurso-práxis desde sua condição e a partir de seus sujeitos epistemológico-políticos*. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1201-o-brasil-nao-pode-renunciar-a-filosofar-mas-precisa-refundar-seu-discurso-praxis-desde-sua-condicao-e-a-partir-de-seus-sujeitos-epistemologico-politicos#>. Acesso em 06/07/2017.

FILHO, Juvenal Savian. *Coluna ANPOF 07/11/2016: O “hábito da filosofia” (ou sobre a filosofia no Ensino Médio)*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/980-o-habito-da-filosofia-ou-sobre-a-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 02/09/2017.

Fundação Getúlio Vargas. *Seminário FGV Ensino Médio: A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio*. Disponível em 2 partes através dos links: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_SJyVuIMg8M&t=171s](https://www.youtube.com/watch?v=_SJyVuIMg8M&t=171s)> e <<https://www.youtube.com/watch?v=zTaFG7w9Jm8&t=15413s>>. Acesso em 01/07/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*. Carta Maior. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em 16/07/2017

Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). *PGR declara reforma do ensino médio inconstitucional após ação do PSOL*. Disponível em: <<http://www.psol50.org.br/blog/2016/12/20/pgr-declara-reforma-do-ensino-medio-inconstitucional-apos-acao-do-psol/>>. Acesso em 06/07/2017.

Participantes da Plenária Final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. *Moção de Repúdio à Medida Provisória número 746*. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/portal/informes/noticia/Mo%C3%A7%C3%A3o%20de%20rep%C3%BAdio%20%C3%A0%20medida%20provis%C3%B3ria%20n%C3%BAmero%20746.pdf>>. Acesso em 16/07/2017.

PEREIRA, Fabio Gai. *Coluna ANPOF 02/02/2017: Em defesa da Filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio brasileiro*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1068-em-defesa-da-filosofia-como-componente-curricular-obrigatorio-no-ensino-medio-brasileiro>>. Acesso em 16/07/2017.

Revista Educação. *Filosofia e sociologia são símbolo da disputa pelo currículo no ensino médio*. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/filosofia-e-sociologia-sao-simbolo-da-disputa-pelo-curriculo-no-ensino-medio/>>. Acesso em 16/07/2017.

RIBEIRO, Renato Janine. *Coluna ANPOF, 26/07/2017. Pode o Brasil Renunciar a Filosofar?* Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1171-pode-o-brasil-renunciar-a-filosofar>. Acesso em 06/07/2017.

SALLES, João Carlos. *Coluna ANPOF 22/09/2016: Sobre Filosofia no ensino médio*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/836-sobre-filosofia-no-ensino-medio>>. Acesso em 02/09/2017.

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). *A reforma do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73>>. Acesso em 06/07/2017.

UTZ, Konrad. *Coluna ANPOF 19/10/2016: Comentário sobre: Por que não defendo a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, de João Vergílio Gallerani Cuter, 10.10.2016*. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/910-comentario-sobre-por-que-nao-defendo-a-obrigatoriedade-da-filosofia-no-ensino-medio-de-joao-vergilio-gallerani-cuter-10-10-2016>>. Acesso em 02/09/2017.

#### COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

CRAVO, Gustavo; REIS, Jayme. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da medida provisória 746/2016. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.27-46, 2017.

*Recebido em: 10 de set. 2017*

*Avaliador 1: 13 de nov. 2017*

*Avaliador 2: 26 de dez. 2017*

*Aceito em: 29 de dez. 2017*



## A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010)

**Kátia Karine Duarte da Silva<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objeto a disciplina de Sociologia. Foi desenvolvido a partir da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/CCHS/UFMS, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul/MS, voltadas para o ensino médio. Buscou-se compreender, como ocorreu o processo de inserção da referida disciplina, entre os anos de 1999 e 2010, em duas propostas distintas de governo: a primeira aborda o projeto político-educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição (1999-2006) e a segunda, a proposta do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), - Educação para o Sucesso (2007-2010). Nesse sentido, foram realizadas análises em fontes documentais produzidas no âmbito do poder executivo estadual e federal, objetivando desvelar qual o diálogo estabelecido entre as reformas educacionais locais e nacionais no contexto do Estado neoliberal, nas suas possíveis contradições, retrocessos e avanços. Conclui-se que as duas propostas de educação em MS se deram de forma antagônica, porém, ambas contribuíram para a consolidação da Sociologia no estado.

**Palavras-chaves:** Sociologia; ensino médio; Mato Grosso do Sul.

## THE INSERTION OF SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL IN MATO GROSSO DO SUL IN TWO PROPOSALS OF EDUCATIONAL POLICIES ANTAGONISTIC (1999-2010)

### **Abstract**

This article has for its objective the subject of Sociology. It was developed within the Research Group, “History, Politics and Education” of the Post-Graduation in Education Program of the CCHSUFMS, considering the educational policies developed in Mato Grosso do Sul/MS,

---

<sup>1</sup>Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais e mestre em Educação, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. *E-mail:* katiakarine@gmail.com  
A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010) | Kátia Karine Duarte da Silva

oriented towards middle schooling. An attempt as made to discover how the insertion of the referred discipline occurred between 1999 and 2010, within 2 distinct government proposals, - the first, within the educational policy of the Workers' Party (PT), "Guaicuru Schooling- Living a New Lesson" (1999-2006), and the second proposal of the Party of the Democratic Movement of Brazil (PMDB), "Education for Success" (2007-2010). To this end, analyses were made of documentary sources produced by the state and federal Executive powers in an attempt the unveil the dialogue established local educational and national reforms within the context of the neoliberal State, regarding their possible contradictions, retreats and advances.

**Keywords** Sociology; Middle schooling; Mato Grosso do School.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta resultado<sup>2</sup> de investigação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa *História, Política e Educação*, cujo objetivo foi estudar a trajetória da disciplina de Sociologia a partir de dois projetos de governos estaduais, distintos. A investigação teve como procedimento metodológico o uso das fontes documentais, produzidas no executivo estadual e federal, as referências bibliográficas que versam sobre o tema ensino de Sociologia e, sobretudo, com as produções que se desenvolveram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que previu a Sociologia como conhecimento necessário para o exercício da cidadania.

A pesquisa tem como marco inicial de investigação a política educacional referente à primeira e à segunda gestão do governo estadual do Partido dos Trabalhadores (PT), representado por José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003 e 2003-2006), na proposta *Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição*. Analisou-se também a primeira gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que teve como representante no executivo estadual André Puccinelli (2007-2010), com a proposta de *Educação para o Sucesso*.

Para a análise do objeto, compreendeu-se que a simples narração cronológica não garantiria apreensão dos fatos a partir da perspectiva da totalidade. Por isso, o esforço metodológico consistiu em apreender os fundamentos históricos da sociedade capitalista sob a perspectiva de luta e de apreensão de suas contradições (ALVES, 2004; p 19). É importante destacar que o retorno da disciplina Sociologia aconteceu no contexto de materialização de um novo "bloco histórico", em que o pensamento liberal se "reinventa" e busca, no final do século

---

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2012. Banca examinadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito (orientadora); Profa. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings; Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva. A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010) | Kátia Karine Duarte da Silva

XX e início do século XXI, consolidar uma “terceira via” para manter a hegemonia do capital (NEVES, 2005, 89).

As reivindicações que lograram o retorno da Sociologia no currículo escolar se deram em um momento específico das disputas entre dois blocos de forças historicamente constituídos: de um lado, o projeto de uma sociabilidade burguesa e, de outro, o bloco de forças que se agregou em torno das ideias e práticas do mundo do trabalho; sujeitos políticos que passaram a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral do Brasil (NEVES, 2005, p. 86). Esse último bloco lutou contra o regime militar, entre os anos de 1970 e 1980.

Embora o conceito de pedagogia da hegemonia não tenha sido explicitado por Gramsci, é inspirado em sua teoria. O pensador considera que toda a relação de dominação requer, necessariamente, a busca pela hegemonia, ou seja, pela criação de um consenso em torno das ideias dominantes. Para tal, é requerida, necessariamente, uma ação pedagógica (NEVES, 2005, p. 27).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi possível que grupos políticos opositores ao regime ditatorial brasileiro chegassem ao poder. No estado de Mato Grosso do Sul o PT assumiu a hegemonia no ano de 1999 e permaneceu no poder por dois mandatos consecutivos. No ano de 2007 o PMDB retomou<sup>3</sup> a hegemonia por mais dois mandatos consecutivos a partir do ano de 2007, ambos os governos promoveram reformas educacionais e inseriram a disciplina Sociologia no currículo do ensino médio, como veremos a seguir.

## 1. A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: O PROGRAMA ESCOLA GUAICURU: VIVENDO UMA NOVA LIÇÃO (1999-2006).

No Estado de Mato Grosso do Sul as discussões sobre a inserção da Sociologia no ensino médio se iniciaram com a ascensão do PT no executivo estadual, pela primeira vez no poder, no ano de 1999. O governador da gestão petista foi José Orcírio Miranda dos Santos (Zéca do PT), reeleito no ano de 2002 permaneceu no cargo até o ano de 2006.

---

<sup>3</sup> O PMDB é o partido que mais elegeu governadores no Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1983; 1987; 1995; 2007; 2014.

A política educacional do *Governo Popular* de Mato Grosso do Sul teve como proposta o programa político-educacional *Escola Guaicuru*<sup>4</sup>: *Vivendo uma Nova Lição*. A proposta se colocou como um compromisso de construir uma escola pública que possibilitasse democratizar: o acesso; a gestão; a permanência; a progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação (D'ÁVILA, 2010, p. 20).

A política educacional se deu após a promulgação da LDB de 1996 e a subsequente mobilização das unidades federativas para a formulação de seus planos estaduais de educação, como previa e exigia a legislação. Ressalta-se que a política federal da área da educação atendeu às diretrizes estabelecidas por organismos multinacionais e explicitadas nas conferências mundiais de *Educação para Todos*, ou seja, estava de acordo com o projeto neoliberal de educação (ARÉCO, 2009, p. 63).

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul lançou em 12 de agosto de 1999 a *Constituinte Escolar*<sup>5</sup>. Envolveram-se no debate alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários escolares, Colegiado Escolar e outras organizações da sociedade. O objetivo central da proposta consistia em possibilitar a gestão democrática da escola.

Deste amplo debate, constatou-se que na história do estado de Mato Grosso do Sul, vários segmentos<sup>6</sup> da sociedade foram colocados em condições de crescente exclusão dos bens e riquezas produzidos socialmente (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12). Para a *Escola Guaicuru* ficou evidente que as classes dominantes tinham submetido o Estado aos seus interesses e às exigências do mercado e, conseqüentemente, não tinha sido constituída uma escola pública democrática e de qualidade no Brasil. Nesse sentido, se discutiu uma nova proposta de educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. A Resolução SED nº 1.453, de 18 de dezembro de 2000, estabeleceu normas para as unidades escolares da rede estadual de ensino denominado *Plano Curricular Unificado do Ensino Médio*, com as seguintes finalidades:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

<sup>4</sup> A denominação Guaicuru era uma referência a um dos agrupamentos étnicos que estiveram presentes no território sul-mato-grossense no período colonial (mais especificamente a partir do século XVIII), cujos descendentes formam hoje o grupo indígena Kadiwéu (BRITO; SILVA, 2011).

<sup>5</sup> As formulações da Escola Guaicuru foram pautadas em contribuições de militantes do PT e em experiências consideradas bem-sucedidas do Partido na Prefeitura de Porto Alegre e no governo do Distrito Federal, com a Escola Cidadã e a Escola Candanga, respectivamente. Dentre as ações do programa Guaicuru, se realizou a Constituinte Escolar, baseada na experiência de Porto Alegre.

<sup>6</sup> Conforme dados do IBGE (*apud* MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12), em 1996, 43,72% da população eram constituídas por carvoeiros, canavieiros, migrantes, índios, sem-terras e descendentes de negros, vivendo em condições econômicas e sociais desfavoráveis. Em MS havia 46 acampamentos de trabalhadores sem-terra e a segunda maior população indígena do Brasil

- II - a preparação básica para o mundo do trabalho, de modo que o educando seja capaz de posicionar-se frente às mudanças na sociedade contemporânea;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e do cidadão, relacionando a teoria com a prática nas áreas de conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2000c, p.13).

O Plano Curricular Unificado para o ensino médio organizou o currículo por séries, contemplando a base nacional comum e a parte diversificada, a Sociologia apareceu como componente da disciplina Ciências Sociais, ofertada nos três anos do ensino médio, com duas horas aulas semanais. O uso do termo “Plano Curricular Unificado”, expresso no documento oficial, se justifica porque o projeto tinha como objetivo fundamental construir uma escola pública unitária, acessível a todos, que se apresentaria como alternativa à perspectiva tecnocrática neoliberal, então vigente em termos de governo federal.

A partir da necessidade de construir um projeto político-pedagógico que visasse o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e à superação dos limites do neoliberalismo presentes no plano federal, a Escola Guaicuru projetou a constituição do ensino médio em Mato Grosso do Sul voltado para a formação geral, alicerçada em três eixos de formação do cidadão (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.14), a saber:

- I- Formação Cultural – apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem e consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais.
- II- Formação Econômica – domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea.
- III- Formação Política - intervenção e posicionamento dos alunos e professores frente às diferentes situações sociais.

Ao analisar os referidos eixos é possível afirmar que a proposta de ensino médio da Escola Guaicuru, se apresentou como um terreno profícuo para a inserção da disciplina de Ciências Sociais. Na proposta curricular o eixo, formação cultural, por exemplo, visava possibilitar ao discente a apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem ao longo de sua caminhada histórica e a consciência da produção cultural de uma sociedade como importantes instrumentos na formulação de novos princípios e valores sociais.

No que se refere à formação econômica, a proposta de ensino médio buscava resgatar a história da sociedade capitalista, entendida como fruto do trabalho desenvolvido pelos homens na história. Desta forma, ao tratar das relações de trabalho no capitalismo, a reflexão se deu sobre o papel dos trabalhadores na produção do capital. A formação política teve como proposta o resgate da relação entre teoria e prática. Assim, a formação cultural e formação econômica foram

pensadas como bases para uma cidadania ativa, envolvida em um projeto coletivo de transformação da realidade social (BRITO; SILVA, 2011, p.5).

A perspectiva teórico-metodológica eleita para a elaboração do currículo foi a marxista, porém, uma leitura atenta dos documentos revela a heterogeneidade das concepções de mundo e de ideologias presentes na proposta, expressão das diferenças de posicionamento político no contexto. A unidade teórico-metodológica pretendida pelo projeto, portanto, não foi hegemônica entre todos os atores sociais envolvidos na elaboração da proposta (BRITO; SILVA, 2011; p.11).

Em 2001, a *Escola Guaicuru* passou por um processo de arrefecimento, em função do encerramento da *Constituinte Escolar*, eixo condutor da política educacional proposta pelo grupo petista que estava no início do governo na Secretaria de Educação (ARÉCO, 2009; p. 91). As disputas internas do partido se traduziram em uma descontinuidade: “[...] das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar que perdeu seu caráter constituinte, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário.” (ARANDA, SENNA, 2005, p.168).s

Retomando a questão da disciplina Sociologia, é importante destacar que o plano curricular, considerado em seu conjunto, possibilitava que tal conhecimento fosse contemplado em dois momentos: na condição de componente curricular da disciplina Ciências Sociais com a Filosofia; e na parte diversificada, compondo parte dos instrumentais analíticos de que dispunham os alunos e professores para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa (BRITO; SILVA, 2011; p.6). Para atender a uma solicitação das escolas com relação aos conteúdos da disciplina Sociologia, a Secretaria de Educação (SED) disponibilizou as escolas, em ofício circular de fevereiro de 2001, no início do ano letivo, uma sugestão de unidades temáticas que poderiam contemplar (MATO GROSSO DO SUL, 2001; s.p ) a disciplina Ciências Sociais e seus dois componentes curriculares.

Na introdução do referido documento, denominada “A Sociologia e o Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2001a), foram apresentados alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da disciplina na proposta da Escola Guaicuru, que seriam: a) como conjunto de conhecimentos científicos que possibilitaria entender as contradições e desigualdades existentes na sociedade capitalista, e compreender também a escola inserida na sociedade; b) como subsídio teórico necessário para o enfrentamento dos problemas existentes na sociedade, visando à superação ou amenização dos mesmos problemas. Para alcançar esses objetivos, propunha-se partir das obras dos clássicos da Sociologia: Augusto Comte e Émile Durkheim, representando a tradição acadêmica da Sociologia; e Karl Marx, representando a tradição socialista da Sociologia.

Em sua segunda parte, o documento apresentava um detalhamento das cinco unidades temáticas (introdução; indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade; movimentos sociais) e seus respectivos conteúdos, sugeridos para o desenvolvimento da Sociologia no currículo do ensino médio.

O documento citado acima foi apenas uma diretriz inicial para o ensino de Sociologia, em 2004 que foram publicados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, organizados em três volumes, cada um deles referente a uma das três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A organização interna de cada volume incluía dois eixos: o primeiro, com textos de fundamentação teórica que tratava da história e do desenvolvimento de cada área particular do saber humano. No segundo eixo, apresentavam-se três momentos históricos que seriam os norteadores dos conteúdos: I - *O Mundo Antigo* (as civilizações grega e romana); II - *A Europa Medieval* (o mundo feudal e a transição para a modernidade) e III- *A Modernidade* (o desenvolvimento da modernidade e a era dos monopólios e a crise da modernidade). Desenvolvendo esses temas foram introduzidos os principais elementos que marcaram as reflexões de cada uma das disciplinas ao longo da história humana. No fim de cada volume, se apresentava a avaliação do conhecimento; a devolutiva social e o uso das tecnologias da informação no ensino médio (BRITO; SILVA, 2011; p. 8).

Com relação ao o ensino de Sociologia, no Referencial Curricular, tinha-se como objetivo colaborar no alargamento da visão de mundo do jovem em direção a uma cidadania consciente. Para tal, o currículo apresentado propunha três conjuntos de questões, embora não esclarecendo de que forma elas se aglutinariam no trabalho do professor: a história da constituição da Sociologia como ciência (o estudo dos clássicos da Sociologia : Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx); a contribuição da Sociologia para o conhecimento das sociedades anteriores à sociedade capitalista (momento em que conhecimentos sociológicos e históricos se confundem, embora a Sociologia, a rigor, tenha, como objeto fundamental, a sociedade capitalista); e passado, presente e futuro da sociedade capitalista, incluindo temáticas como urbanização; a história da mulher na sociedade; ambientalismo; diversidades e desigualdades, entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2004b; p. 41-42). No documento, a disciplina Sociologia foi entendida como:

[...] uma ciência indispensável para a compreensão dos fenômenos oriundos das formas coletivas da existência humana. Vale dizer que estudar a formação, estrutura e

organização das diferentes formas pelas quais as pessoas se congregaram, ou se digladiaram, através dos tempos, é um exercício fundamental para se compreender a presente conjuntura, do âmbito local ao internacional, bem como se apreender elementos para desenhar possíveis cenários futuros, alimentando a utopia do devir. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p.41-42 ).

Desta forma foi apresentada uma nova proposta curricular que visava a recuperar, no interior da escola, os elementos culturais que correspondessem à história dos homens na luta, como resposta às necessidades materiais e espirituais de seu tempo, tendo como ponto de partida os clássicos da Sociologia, sem deixar de contemplar as temáticas contemporâneas.

Em suma, o referencial curricular buscou apontar diretrizes e sugeriu textos para a fundamentação dos professores em seu trabalho na sala de aula, bem como, esboçou uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Porém, não houve a obrigatoriedade na adoção do referencial; sua utilização ficou restrita aos docentes que tinham afinidades com os pressupostos metodológicos presentes no texto (ARÉCO, 2009; p.98).

Esse documento fechou o ciclo das reformas iniciadas em 1999 no governo do PT. O esgotamento do projeto político-pedagógico *Escola Guaicuru* aconteceu na segunda metade da primeira década do século XXI, momento em que no contexto nacional, ocorre a reformulação das diretrizes curriculares nacionais e dos PCN's para o ensino médio; por outro, se discutia a volta definitiva da Sociologia e da Filosofia como disciplinas na educação básica, que se deu no ano de 2008.

## **2. A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O SUCESSO (2007-2010):**

O governo do PMDB que teve como governador André Puccinelli adotou como lema da sua proposta política o *slogan* “Mato Grosso do Sul rumo ao desenvolvimento”, que tem como principal via para tal empreendimento o desenvolvimento do setor produtivo, sobretudo no agronegócio e investimentos no setor privado.

Destaca-se que o governador eleito pelo PMDB esteve à frente da gestão municipal de Campo Grande, capital de MS, por dois mandatos consecutivos (1997-2000 e 2001-2004) e, que foi como prefeito da capital, que Puccinelli formou as bases para sua candidatura ao governo do Estado, firmando alianças políticas que levaram à sua vitória. Tal questão possibilitou a continuidade das propostas políticas engendradas na gestão municipal no âmbito do executivo estadual, inclusive no desenvolvimento das políticas educacionais.

A proposta de educação peemedebista na gestão estadual contou com grande parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação no desenvolvimento de sua política educacional, e esta, por sua vez, imprimiu uma concepção geral de educação, entendida como Educação para o Sucesso. Com Fernandes (2010; s.p),

[a] gestão governamental [...] tomou como central para a política educacional estadual de gestão da educação básica a mesma concepção que foi instituída na rede municipal de Campo Grande, capital do estado, quando foi firmada a parceria entre esta rede de ensino e o Instituto Airton Senna, para a implantação do programa “Escola Campeã”. (FERNANDES, 2010, s.p., grifo do autor).

Assim, houve uma tentativa de implementação da lógica gerencial na rede estadual de ensino, como por exemplo, avaliação de competências básicas para futuros gestores escolares que teve como principal referência o manual *Gerenciando a Escola Eficaz* publicado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), do Estado da Bahia.

Foi inviabilizada qualquer possibilidade de utilização das propostas educacionais da gestão anterior para a educação e para o ensino de Sociologia. A gestão peemedebista se deu de forma antagônica à proposta petista de educação, isso fica claro, ao entender que a proposta de educação anunciada como “Educação para o Sucesso” tinha como base valores mercadológicos. O *Programa<sup>7</sup> Escola para o Sucesso* considerou como missão,

[...] garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-matogrossense, por meio de ações inovadoras de valorização e respeito a educadores e alunos, esta Administração propõe a instituição do Programa Escola para o Sucesso. (MATO GROSSO DO SUL, 2010; s.p)

Na análise do texto legal, verifica-se que um dos objetivos da proposta seria “subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da *qualidade*, equidade e *eficiência* do ensino e da aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifo nosso). Tal perspectiva orienta-se pelos princípios da gestão gerencial, cujo objetivo é mais eficiência e eficácia do sistema de ensino. Com isso, a gestão democrática da educação, preconizada na política educacional petista, foi substituída por outra lógica de gestão, que: “[...] tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772).

---

<sup>7</sup> Projeto de Lei nº 150, de 30 de junho de 2010. A proposta encontra amparo legal no *caput* do art. 67 da Constituição Estadual e foi submetida à apreciação na Assembleia Legislativa, por intermédio do Deputado Jerson Domingos (PMDB), presidente da Assembleia.  
A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010) | Kátia Karine Duarte da Silva

Para viabilizar a proposta, o programa teve por finalidade: “[...] *valorizar escolas, professores e alunos* que apresentem os *melhores desempenhos*, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de promover a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifos nossos). Assim, fomentou-se um sistema de premiações aos melhores alunos da rede estadual de ensino<sup>8</sup>. Diante dessa política fundamentada na meritocracia, aquilo que deveria ser direito do educando se tornou objeto de premiação. Desta forma, sem considerar as condições de vida dos estudantes e as condições de ensino e aprendizagem da escola pública, as premiações tinham como base ideológica uma premissa darwinista social de educação.

Diante desse cenário, como ficou o ensino de Sociologia?

A mudança do projeto político-educacional, em decorrência da eleição do PMDB em Mato Grosso do Sul, implicou mudanças para a disciplina Sociologia no ensino médio, a saber: a) perda da perspectiva de conjunto do conhecimento em Ciências Sociais (as disciplinas Filosofia e Sociologia se tornaram autônomas na estrutura curricular); b) redução do número de horas-aula (h/a) semanais para a disciplina Sociologia, implicando mudanças na Matriz Curricular, enfraquecendo uma tradição de ensino já iniciada na Escola Guaicuru; c) *O Programa Educação para o Sucesso* se desenvolveu em concordância (harmonia) com os preceitos neoliberais de educação.

Na primeira gestão peemedebista foram publicados três Referenciais Curriculares para o ensino de Sociologia: no primeiro referencial produzido em 2008 a disciplina Sociologia tinha disponível apenas 2 h/a semanais, restritas ao terceiro ano do ensino médio, enquanto a disciplina Filosofia ocupava 2 h/a semanais, no 1º e no 2º ano do ensino médio. Ou seja, na proposta peemedebista, em um primeiro momento a disciplina Sociologia não foi considerada um conhecimento relevante para os estudantes dos anos iniciais do ensino médio, tal decisão foi arbitrária, pois não foi apresentada nenhuma justificativa que esclarecesse o porquê dessa medida.

Para a elaboração do primeiro Referencial, publicado em 2008, distintas equipes de técnicos ficaram responsáveis pelas diferentes áreas de conhecimento, para a elaboração dos conteúdos das Ciências Humanas e suas Tecnologias ficaram a cargo de seis<sup>9</sup> técnicos da

<sup>8</sup> Até fevereiro de 2011 foram entregues pelo governo do Estado 4.910 *notebooks* para os melhores alunos do ensino fundamental, ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) das 357 escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Fonte: Secretaria de Educação de MS. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

<sup>9</sup> No documento não está especificada em que áreas de formação das Ciências Humanas a equipe técnica estaria alocada. Tentou-se buscar via currículo Lattes tais informações e somente dois técnicos têm registro na plataforma e estão ligados à área de educação (Letras e Pedagogia, com mestrado em educação). Como observado num primeiro momento não havia um técnico da área de Sociologia, já que a atual técnica foi convocada em 2008 (informação obtida via plataforma Lattes) e a elaboração do documento se deu em 2007 (com publicação em 2008). Contudo, houve a participação de um técnico com formação em Filosofia, A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010) | Kátia Karine Duarte da Silva

Secretaria de Educação. Observou-se no documento que não havia, nesse primeiro momento, a participação de um técnico específico da área de Sociologia; isso só ocorreu posteriormente na elaboração do segundo Referencial, publicado em 2009, com a obrigatoriedade da disciplina, quando ela passou a ocupar os três anos do ensino médio.

Posteriormente, em 2009, ocorreu uma (re) publicação do Referencial Curricular de Sociologia de forma a readaptar os conteúdos da disciplina que passou a ocupar 1 h/a nos três anos do ensino médio, equilibrando-se o número de horas-aula para as disciplinas Sociologia e Filosofia, as quais passaram a ocupar todos os anos do ensino médio com 1 h/a cada.

Com relação ao perfil do profissional poderia atuar na disciplina Sociologia, foi expedida deliberação pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 8.408, de 11 de setembro de 2007, que dispõe em seu art. 3º:

[...]. A formação exigida para a docência das disciplinas de Filosofia e *Sociologia* no Ensino Médio, será de Nível Superior, em curso de licenciatura, com habilitação específica.

1º Na falta de profissionais com habilitação, admite-se, em caráter temporário, profissionais com formação de Nível Superior, obedecida a seguinte prioridade:

I - Bacharel em Filosofia, *Sociologia* e *Ciências Sociais*;

II - Licenciado em Pedagogia ou História;

III - Licenciado em *outras áreas* (MATO GROSSO DO SUL, 2007a, grifo nosso).

A admissão de professores de outras áreas de conhecimento para lecionar a disciplina foi, em um primeiro momento, para atender as demandas de preenchimento de vagas por decorrência da pouca presença de professores licenciados em Sociologia na rede pública de ensino em Mato Grosso do Sul. Todavia, tal questão abriu precedentes para que as vagas puras destinadas à Sociologia fossem preenchidas por professores de outras áreas de conhecimento. Isso se agravou nos anos de gestão peemedebista em virtude de fechamento de salas<sup>10</sup>.

Ao analisar o Referencial Curricular produzido no ano de 2009 foi possível notar uma tendência em utilizar dois manuais didáticos, dentre estes, destacam-se: *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira (2001), *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dácio Tomazi (2000). O livro *Sociologia – Introdução à Ciência da Sociedade*, de Cristina Costa (2005), aparece nas referências

---

informação confirmada em documentos (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, s.p), o que leva à hipótese de que a redução das horas-aula da disciplina Sociologia no ensino médio se deu, dentre outras questões, pela ausência de um técnico específico da área de Sociologia e pela presença do técnico de Filosofia na perspectiva de disputa de maior número de h-a para a disciplina Filosofia.

<sup>10</sup> Os docentes de outras áreas perderam suas aulas, principalmente do período noturno, por falta de alunos suficientes matriculados e frequentes, que, segundo o governo do Estado de MS, deveria ser no mínimo de 25 alunos por sala. Tal questão forçou aos docentes assumirem aulas de Sociologia e Filosofia.

bibliográficas do documento oficial, mas seus conteúdos não são tão presentes no Referencial. Nota-se que o desenvolvimento de temas, como contatos sociais, cultura, movimentos sociais, é retirado do manual de Oliveira (2001), já a abordagem das linhas teóricas da Sociologia, como Augusto Comte, Durkheim, Max Weber e Karl Marx, é elaborado do manual didático de Tomazi (2000) e Costa (2005).

Pode-se constatar que uma das poucas temáticas não contempladas nos manuais didáticos, foi a *Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul*, tema em que caberia ao professor pesquisar materiais e construir sua abordagem. Porém, o referencial não faz indicações de pesquisas para o tema e também não deixa claro se o foco é abordar a história da Sociologia em MS ou demonstrar as pesquisas relacionadas a essa área. Desta forma, abriram-se precedentes para um possível abandono da temática sob a justificativa da falta de material ou por uma incompreensão do que se abordar nas aulas.

As influências dos manuais didáticos na elaboração de programas de ensino de Sociologia já foram problematizadas por Silva (2007; p. 124) no Estado do Paraná existe uma tendência de se elaborar um misto de aulas com as temáticas atuais em parceria com algum livro didático. Em Londrina, por exemplo, há um predomínio do livro de Oliveira (2001). A principal característica do referido manual didático é a simplificação e fragmentação dos temas e conceitos das Ciências Sociais.

O referido manual influenciou de forma significativa os professores da rede em vários lugares do Brasil. Principalmente, por falta de opção de outros livros didáticos de Sociologia e também pela ausência de profissionais formados na área de conhecimento. Assim, os docentes adotaram a sua proposta de organização dos conteúdos de Sociologia. Tal questão não se deu de forma muito diferente em MS, apesar de terem sido “consultados” os professores que lecionavam Sociologia para a elaboração do Referencial Curricular. Somado a isso, grande parte dos docentes, não tinha formação específica na área, o que reforçou uma elaboração curricular na perspectiva da “escola manufatureira<sup>11</sup>” que privilegiou o uso manual didático<sup>12</sup> (ALVES, 2004, p. 86).

Como verificado em 2005, visando a alterar esse quadro, na gestão do PT abriu-se concurso público de provas e títulos para o grupo do Magistério, para o preenchimento de 90 vagas para a disciplina Sociologia. Conforme o Diário Oficial de MS, apenas seis vagas foram

<sup>11</sup> Alves (2004, p. 86), ao analisar a origem da escola moderna no século XVII, iniciada por Comênio, verifica que no processo de universalização da escola pública o manual didático se tornou importante instrumento de trabalho, propiciando a objetivação, a simplificação do saber e a queda de custos da educação pública

<sup>12</sup> A influência do manual didático no desenvolvimento do trabalho docente não se dá exclusivamente na Sociologia, outras áreas do conhecimento se apoiam no material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A precarização do trabalho docente e a falta de uma formação consistente, baseada na ciência de referência colaboram para o aviltamento do saber.

preenchidas. As vagas que ficaram em aberto se destinaram à complementação de carga horária de professores de outras áreas de conhecimento ou ficaram à disposição de professores convocados. A falta de candidatos para preencher o concurso, em 2005, se justifica pela falta de profissionais formados na área, até aquele momento<sup>13</sup>.

Como constatado, outro aspecto marcante do Referencial Curricular para o ensino de Sociologia do PMDB havia pouca presença dos clássicos da Sociologia em seus conteúdos: os teóricos são referenciados no terceiro bimestre do primeiro ano do ensino médio, o que, em certa medida, impõe ao docente um esforço ao tratar dos princípios fundamentais da teoria sociológica, com pouco tempo para discussão, já que se dispõe de apenas uma hora-aula semanal. Comprometeu-se, desta forma, a apropriação de conceitos básicos de e a aquisição de um saber sistematizado sobre os conhecimentos sociológicos, a escola deixou de cumprir uma de suas funções básicas que seria a de proporcionar o saber elaborado (SAVIANI, 2005; p. 15).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo inicial da história da Sociologia no ensino médio nas escolas públicas em Mato Grosso do Sul em diferentes propostas governamentais e projetos político-educacionais, foi possível entender que a proposta do PT: *Escola Guaicuru Vivendo uma Nova Lição* foi pensada na perspectiva de um ensino médio que privilegiasse os conhecimentos das Ciências Humanas Sociais. A Sociologia foi incluída no currículo como áreas de conhecimento da disciplina Ciências Sociais, com duas horas aulas na grade, aspecto marcante para o ensino da disciplina em um contexto em se deu veto presidencial, no auge do projeto neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

O programa *Escolar Guaicuru*, contudo, se formulou crítico à proposta do governo federal e se colocou como uma alternativa à proposta neoliberal de educação, e, não estando livre de contradições dentro de seu processo político, foi perdendo seu sentido original. Isso se deu pelas disputas políticas no interior do próprio Partido dos Trabalhadores, que gerou, entre outras, a troca de secretários de educação, bem como levou à adesão ao *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio* (Promed/escola jovem), financiados com recurso do *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID). Também, foi possível testificar que a elaboração do referencial curricular

<sup>13</sup> Atualmente existem três universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Ciências Sociais: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (unidade Amambai e Paranaíba); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (unidade Naviraí).  
A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL EM DUAS PROPOSTAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTAGÔNICAS (1999-2010) | Kátia Karine Duarte da Silva

se deu de forma tardia, somente no último momento da gestão petista em MS, o que prejudicou a sua efetiva materialização.

Frise-se novamente que, apesar disso, a proposta de inclusão das Ciências Sociais nos três anos do ensino médio representou um significativo avanço, pois incluiu os conhecimentos relativos à Sociologia no currículo escolar, antes de se tornar obrigatória e ganhar *status* de disciplina com a promulgação da Lei Federal 11.684 de 2 de junho de 2008. Nesse sentido, apesar das disputas políticas no interior do próprio partido, ter fragilizado parte da proposta, como, por exemplo, as constantes mudanças na pasta da secretaria de educação do estado de MS, pode-se afirmar que a proposta foi ousada e inovadora para o contexto histórico político nacional.

À medida que o Estado assumiu com mais ênfase a tarefa de educador da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal, os programas escolares passaram a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais, num país de grande extensão e com inúmeras diferenças regionais como o Brasil. A educação escolar assumiu um papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, para a coesão social e também para a relação entre dirigentes e dirigidos, que sustentam o capitalismo contemporâneo, pautada no desenvolvimento de uma pedagogia das competências.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve um rompimento radical com as propostas neoliberais de educação, pelo contrário, foram ampliadas as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor FHC - que objetivavam o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples - e materializadas nas políticas de alfabetização, combate à reprovação e reformulação da educação profissional. Fortaleceu-se, desta forma, a preparação de "capital humano" para o estágio atual de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo, e se aprimorou a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p. 92). Apesar disso, o governo abriu maior diálogo com a comunidade de educadores, sociólogos e filósofos possibilitando a instituição da Lei Federal 11.684.

Foi nesse contexto que o programa *Educação para o Sucesso* do PMDB se desenvolveu, baseado em um processo competitivo de educação calcado na meritocracia. A proposta peemedebista se posicionou de forma diferente da proposta petista que a antecedeu, desta forma, manteve um diálogo mais afinado com as políticas neoliberais de educação, isso refletiu no currículo escolar e na proposta de ensino médio e, sobretudo, no lugar em que a Sociologia passou

a ocupar na educação básica. A disciplina foi suprimida dos anos iniciais do ensino médio no primeiro ano de gestão e depois, por força da lei, retornou a matriz curricular.

A segunda questão é a forma aviltada como se deu a formulação do referencial curricular de Sociologia, a partir da perspectiva dos manuais didáticos, justificada pelo subsídio que tal material dá aos professores de outras áreas de formação e a flexibilidade com que alguns manuais têm para acompanhar as tendências pedagógicas hegemônicas. Desta forma, o livro didático acabou tomando lugar central na elaboração do referencial.

Assim, ao recuperar a história da Sociologia no estado de Mato Grosso do Sul e as contradições referentes aos governos estaduais e federais, se faz pertinente no atual momento histórico. Tais propostas lançaram as bases para a consolidação da Sociologia no ensino médio no estado de MS. As políticas educacionais que se desenvolveram no decorrer da trajetória histórica de consolidação da disciplina, são importantes objetos de reflexão sobre o lugar que a Sociologia vai ocupar em diferentes contextos políticos. Conforme cada projeto societário e, das diferentes forças políticas em disputa, os conhecimentos sociológicos irão ter importância ou serão omitidos e até mesmo condenados, tal qual, hoje se pretende com o projeto Escola sem Partido<sup>14</sup> (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) que tramita no Congresso Nacional e tem estimulado a formulação de anteprojetos de lei em algumas capitais e cidades do Brasil impulsionado por partidos ultraconservadores. O objetivo do projeto é silenciar professores e excluir da pauta das discussões temas importantes, como: as discussões sobre as relações de gênero; debates sobre movimentos sociais e perspectivas teóricas de cunho materialista histórico dialético.

A luta pela inserção da Sociologia no ensino médio enfrentou profundas reformas neoliberais desde a década de 1990. O reconhecimento legal da Sociologia como disciplina significou um avanço para a formação da classe trabalhadora, contudo, na atual conjuntura, um dos desafios da comunidade de sociólogos e educadores é o de manter a disciplina no currículo escolar. Assim, é necessário lutar por uma formação que não separe o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982), a partir de uma educação que se desenvolva para além do capital.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.

<sup>14</sup> Com relação ao projeto Escola sem Partido ver : FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. *Método de pesquisa e educação*. Campo Grande, MS: UFMS, [s.d.].

\_\_\_\_\_. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARANDA, M. A. de; SENNA, E. A constituinte escolar da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1999-2001). *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v.11, n.22, p. 66-87, 2005.

ARÉCO, S. M. *A Escola Guaicuru e o referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

BRITO, S. H. A. de; SILVA, K. K. D. *A disciplina sociologia no contexto das políticas educacionais para o ensino médio em Mato Grosso do Sul*. In: CONGRESSO IBEROAMERICANODE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, SãoPaulo. *Anais...* São Paulo: ANPAE PUCSP/PROGRAD/ PROPOSGRAD/FACED/PPGE, 2011.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*. São Paulo: Moderna, 2005.

D'ÁVILA, J. L. *O financiamento da escola Guaicuru: vivendo uma nova lição para o ensino médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da voa pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W.(Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, M. D. E. *Recentes regulações na gestão da educação da educação básica brasileira: entre o Estado e o mercado*. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/76.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura: parte 2: a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Trad. de: Luiz Mário Gazzaneo, 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

JINKINGS, N. A disciplina sociologia no ensino médio. Florianópolis, SC: UFSC, mar. 2004. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor- Adjunto, em

marco de 2004. Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/71>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. *Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru, 1).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O ensino médio na escola Guaicuru: proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Perspectivas pedagógicas para o ensino médio*. Campo Grande: 2000b. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2.1).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução SED n. 1.453, de 18 de dezembro de 2000*. Campo Grande, MS: SED, 2000c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Ofício circular n. 0015/2001*. Campo Grande: SED, 2001a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de ciências humanas e suas tecnologias*. Campo Grande: SED, 2004a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Campo Grande: SED, 2004b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Conselho Estadual de Educação*. Deliberação CEE/MS nº 8.408, de 11 de setembro de 2007. Campo Grande, MS: CEE, 2007a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Secretaria de Estado de Educação Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de ensino/MS*. Campo Grande: SED, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Secretaria de Estado de Educação*. Anexo IV da Resolução/SED n. 2.146/09. Campo Grande: 2009b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *CI nº 551/2009*. Campo Grande: SED, 2009c.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L. M.W. *Brasil século XXI: projetos educacionais em disputa*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.

PERNONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de O.; FERNANDES, M. D. E. *Estado e terceiro setor: as novas regelações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

OLIVEIRA, P. S. de. *Introdução à sociologia*. 24. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2001.

PERONI, V. M. V. *Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul*. Série Estudos, Campo Grande, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, I. L. F. et al. *Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia*. Londrina, PR: SETI-PR, 2009.

SILVA, I. L. F. *O papel da sociologia no currículo do ensino médio*. Londrina: UEL, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. 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.

TOMAZI, N. D. *Iniciação à sociologia*. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2000.

#### COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

SILVA, Kátia Karine Duarte. A inserção da Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul em duas propostas de políticas educacionais antagônicas. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.47-64, 2017.

*Recebido em: 15 de set. 2017*

*Avaliador 1: 10 de nov. 2017*

*Avaliador 2: 13 de nov. 2017*

*Aceito em: 02 de jan. 2018*



## QUEM CONTA A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL? Um estudo bibliométrico<sup>1</sup>

Ana Martina Baron Engeroff<sup>2</sup>  
Marcelo Cigales<sup>3</sup>  
James Tholl<sup>4</sup>

### Resumo

A história do ensino de sociologia no Brasil tem sido narrada sob diferentes prismas que recorrem às principais instituições, personagens, ideias e documentos que dão contornos a esta história. Nos últimos anos, em especial a partir do contexto de inclusão obrigatória da disciplina no currículo da educação básica, houve o crescimento de pesquisas e consequentemente de publicações que buscam resgatar e recontar a trajetória do ensino de sociologia. Tendo isto como base e sabendo-se que os periódicos acadêmicos são o principal meio de difusão do conhecimento dos estudos, este artigo objetiva mapear os trabalhos que se dedicaram à história do ensino de sociologia publicados em dossiês de periódicos acadêmicos entre os anos de 2000-2017. Por meio do método bibliométrico, buscamos: a) quantificar e descrever a produção de dossiês sobre ensino de sociologia em periódicos acadêmicos; b) analisar no interior desse formato de publicação os trabalhos que têm como foco a história do ensino da disciplina, e, c) conhecer os principais trabalhos e autores que são utilizados como referências para contar essa história. Entre os principais resultados podemos destacar que os autores tendem a se auto referenciar e que os livros, seguidos dos artigos em periódicos, são os tipos mais citados na bibliografia, o que nos auxilia na produção do diagnóstico do campo e da construção de uma narrativa mais lúcida acerca da sociologia escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Dossiês. Periódicos. Bibliometria.

<sup>1</sup> Uma versão deste artigo foi apresentada no GT História do ensino da Sociologia do V Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia (ENESEB) ocorrido em Brasília no mês de julho de 2017.

<sup>2</sup> Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. E-mail: [anamaron@hotmail.com](mailto:anamaron@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. E-mail: [marcelo.cigales@gmail.com](mailto:marcelo.cigales@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestrando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Bolsista CAPES. E-mail: [James\\_tholl@hotmail.com](mailto:James_tholl@hotmail.com)

## WHO COUNTS THE HISTORY OF THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN BRAZIL? a bibliometric study

### Abstract

The history of the teaching of sociology in Brazil has been narrated under different prisms that resort to the main institutions, characters, ideas and documents that give shape to this history. In recent years, especially from the context of compulsory inclusion of the discipline in the basic education curriculum, there has been a growth of researches and consequently of publications that seek to redeem and retell the trajectory of sociology teaching. Taking this as a basis and knowing that academic journals are the main means of disseminating knowledge of studies, this article aims to map the works that were dedicated to the history of teaching sociology published in dossiers of academic journals between the years 2000- 2017. Through the bibliometric method, we try to: a) quantify and describe the production of dossiers on teaching sociology in academic journals; b) analyze within this publication format the works that focus on the history of the teaching of the subject, and c) know the main works and authors that are used as references to tell this story. Among the main results we can highlight that the authors tend to self refer and that the books, followed by the articles in periodicals, are the most cited types in the bibliography, which helps us to produce the diagnosis of the field and the construction of a narrative more lucid about school sociology.

**Keywords:** Teaching of sociology. Dossiers. Academic Periodic. Bibliometrics.

### INTRODUÇÃO

Na última década, mais especialmente a partir da Lei nº 11.684 de 2008 que tornou obrigatório o ensino de sociologia na educação básica, o Ensino de Sociologia no Brasil tem ganhado cada vez mais destaque. Desde os anos de 1980, vários estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Pará, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Maranhão, etc, já vinham introduzindo a disciplina em seus currículos estaduais, havendo igualmente um forte movimento para implantação da disciplina fomentado por pesquisadores, entidades sindicais e universidades, como melhor descrevem Moraes (2003, 2011), Carvalho (2004) e Pereira (2013).

Diante deste contexto, estudos como os de Bodart e Cigales (2017) e Handfas (2017) apontam para o crescimento de dissertações e teses sobre o ensino de sociologia desde 1993, com aumento significativo para o final dos anos 2010. Os trabalhos de Eras (2014), Neuroid (2014) e

Oliveira (2016) também salientam, respectivamente, o crescimento das publicações em livros e periódicos, das linhas de pesquisa e dos trabalhos no GT sobre Ensino de Sociologia do Congresso Brasileiro de Sociologia (que em 2015 completou 10 anos de existência), demonstrando o incremento do campo em termos de produção acadêmica, seja nas pós-graduações ou nas publicações e eventos da área.

Assim, temos por hipótese que a produção de dossiês sobre ensino de sociologia são reflexo do movimento de luta para o retorno da sociologia na educação básica brasileira, pois eles surgem justamente quando há a expectativa da edição da lei 11.684 de 2008, que possibilitou a ampliação do debate sobre a história da disciplina, qualificação docente, metodologias de ensino, etc. Também, compreendemos que estes dossiês são formas de legitimação dessas lutas, contribuindo para o que Romano (2009) denomina de “invenção das tradições” e, conseqüentemente, para que os agentes envolvidos nessa disputa alcancem os seus objetivos. Neste sentido, a análise sobre esses dossiês, mais especificamente sobre os artigos que tratam a história da disciplina, é relevante para compreendermos esse movimento político e acadêmico de luta para a legitimação da sociologia na educação brasileira, revelando a partir de quais referenciais estas histórias são contadas.<sup>5</sup>

Salientamos que esta pesquisa está vinculada a um projeto mais amplo sobre o “Estado da Arte” da produção sobre o ensino de sociologia em periódicos acadêmicos no Brasil, desenvolvido junto ao Núcleo de Estudos sobre Educação e Juventudes Contemporâneas (NEJUC), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste sentido, nos utilizamos da metodologia desenvolvida no trabalho de Cigales e Brunetta (2017), que buscaram fazer um balanço sobre essa produção a partir da tematização dos artigos e da análise dos perfis dos(as) autores(as).

Assim, neste artigo buscamos verificar a produção sobre o ensino de sociologia nos periódicos acadêmicos e, mais especificamente: a) descrever e atualizar, a partir do estudo de Cigales e Brunetta (2017), a produção de dossiês sobre ensino de sociologia em periódicos acadêmicos; b) analisar no interior desse formato de publicação os trabalhos que têm como foco a História do Ensino da Disciplina, e, c) conhecer os principais trabalhos que são utilizados como referências para contar essa história.

---

<sup>5</sup>Ainda não é possível dimensionar os impactos da reforma curricular introduzida pela Medida Provisória nº 746/2016 convertida na lei nº 11.415/2017 que torna obrigatório apenas os “estudos e práticas” de sociologia, mas que poderá ser um fator influenciador da produção acadêmica acerca do ensino de sociologia, especialmente para demarcar a legitimidade desta área do conhecimento na escola.

A metodologia partiu da organização dessa bibliografia de forma quantitativa, de contabilização e descrição geral dos dossiês por meio de tabulação simples e de organização e categorização das referências bibliográficas por meio do estudo bibliométrico<sup>6</sup>, além da forma qualitativa, de análise dos trabalhos selecionados. Nesse processo utilizamos o Portal de Periódicos da CAPES e, em seguida, buscamos no item “assunto” as seguintes palavras-chave: “Ensino de Sociologia”, “Sociologia no Ensino Médio”, “Ensino de Ciências Sociais”, “formação de professores em Ciências Sociais”. Refinamos nossa busca para o período marcado entre os anos 2000 e 2015 em periódicos avaliados por pares. A partir desse refinamento, chegamos a centenas de artigos, dos quais avaliamos aqueles incluídos em dossiês temáticos que abordam o Ensino de Sociologia. A partir desse levantamento, localizamos 18 dossiês, publicados entre 2007 e 2015<sup>7</sup>. Em seguida, utilizamos os mesmos descritores seguidos da palavra “dossiê” no site de busca do *Google* e *Google Acadêmico*, localizando-se mais quatro dossiês sobre a temática. O conjunto desses dossiês pode ser visto no quadro 01, abaixo representado.

Para selecionar os artigos que tratavam sobre a História da Sociologia, buscamos nos 22 dossiês os títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos, identificando elementos que caracterizassem como fazendo parte dessa categoria. Cabe salientar que os 18 primeiros dossiês já haviam sido tematizados por Cigales e Brunetta (2017), que a partir da sistematização do conjunto desses trabalhos criaram 10 categorias, sendo uma delas a história da disciplina. Para os autores, essa categoria correspondia àqueles trabalhos que “tem como foco principal a história das instituições, dos intelectuais e dos documentos que abordam o ensino da sociologia no Brasil” (CIGALES, BRUNETTA, 2017, p. 9). Nesse sentido, a partir dessa categoria, buscamos fazer a mesma análise para os dossiês que não foram analisados naquele momento. Assim, com a leitura de 206 trabalhos entre artigos, resenhas, entrevistas e editoriais, identificamos um total de 43 manuscritos que se dedicam à história da sociologia. Desses, optamos por trabalhar somente com aqueles manuscritos em formato de artigo, excluindo as entrevistas e os editoriais dos dossiês e um

---

<sup>6</sup>O estudo bibliométrico é um método quantitativo e estatístico de medição da produção dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico, possibilitando descrever os aspectos da literatura e de outros meios de comunicação (ARAÚJO, 2006). Neste trabalho utilizaremos o método articulado à compreensão das referências bibliográficas utilizadas nos artigos selecionados.

<sup>7</sup> Entre os anos 2000-2006 não foram localizados dossiês nesta temática, o que corrobora com a nossa hipótese de que os dossiês ganham espaço com a expectativa da obrigatoriedade da disciplina, oficializada em 2008.

único artigo que não possui referências bibliográficas, compondo nosso estudo bibliométrico 38 artigos.<sup>8</sup>

Sendo assim, apresentamos primeiramente uma análise geral dos dossiês e dos trabalhos sobre a história do ensino de sociologia, finalizando com o estudo bibliométrico que descreve os principais autores e estudos referenciados pelos artigos selecionados.

## 1. ANÁLISE GERAL DOS DOSSIÊS<sup>9</sup>

Conforme apresentado anteriormente, foram localizados 22 dossiês temáticos sobre o ensino de sociologia, conformados entre 2007-2017, compondo a coleta de 43 textos sobre a história do ensino de sociologia, sendo 3 deles entrevistas, 1 editorial, 1 republicação, dos quais foram selecionados 38. O quadro abaixo possibilita a melhor visualização da distribuição de artigos por dossiê, destacando-se a quantidade de artigos na temática foco deste trabalho.

**Quadro 01-** Dossiês de Ensino de Sociologia entre 2007-2017

Periódicos/ origem/ nome do dossiê e ano	Artigos	Resenhas	Entrevistas	Editorial	Artigo história	Total
Revista Mediações/ PPGCS/Ensino de Sociologia / 2007 (UEL)	12	0	0	1	4	13
Revista Cronos/ PPGCS/ Ensino de Sociologia no Brasil/ 2007 (UFRN)	6	0	1	0	2	7
Revista Inter-legere/ PPGCS/Ensino de Sociologia/ 2011 (UFRN)	6	1	0	0	2	7
Revista Urutáguá/ Departamento Ciências Sociais/ Ensino de Sociologia/ 2011 (UEM)	4	1	0	0	1	5
Cadernos do CEDES/ Centro de Estudos Educação e Sociedade/ Ensino de Sociologia - Permanências e novos desafios/ 2011 (UNICAMP)	7	0	0	1	2* *com artigo de Ianni	8

<sup>8</sup>O artigo em questão é uma palestra proferida em 1985, por Octávio Ianni, intitulado “O ensino das Ciências Sociais no 1ª e 2º graus”, publicado no dossiê Ensino de Sociologia - Permanências e novos desafios, Revista Cadernos do CEDES (n. 85, 2011). As 03 entrevistas localizadas nos dossiês são as seguintes: “Estabelecendo os marcos da história da sociologia como disciplina escolar: entrevista com Celso de Souza Machado”, por Anita Handfas e Alexandre Fraga, Dossiê Ensino de Sociologia no Brasil, Revista Saberes em Perspectiva (v. 4, n. 8, 2014); “História, políticas educacionais e desafios para o ensino de sociologia no Brasil: entrevista com Simone Meucci”, por Marcelo Pinheiro Cigales, Revista Em Tese (v. 12, n. 2, 2015); e “Por uma história do ensino da sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina entrevista com Diego Pereyra”, por Marcelo Pinheiro Cigales, Cristiano das Neves Bodart, Dossiê História do Ensino de Sociologia, Revista Café com Sociologia (v. 4, n. 3, 2015), dossiê este que se excluiu do estudo a “apresentação” como editorial, dos mesmos autores.

<sup>9</sup> Uma descrição mais detalhada sobre o conjunto de dossiês também pode ser vista em Bodart e Souza (2017).

PerCurso/ Ciências Humanas e da Educação/ Ensino das Ciências Sociais em Debate/ 2012 (UDESC)	9	0	0	1	1	10
Revista Inter-legere/ PPGCS/ Formação de professores em Ciências Sociais/ 2013 (UFRN)	10	3	0	0	1	13
Revista Coletiva/ Fundação Joaquim Nabuco/ Ensino de Sociologia/ 2013 (FUNDAJ)	8	0	0	1	1	9

Continua...

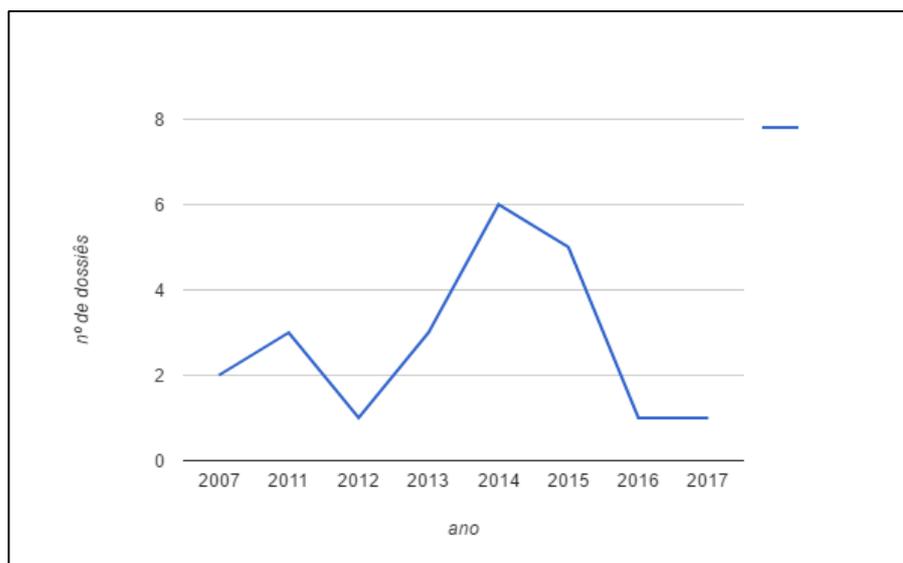
Saberes em Perspectiva/ Departamento de Ciências Sociais e Letras/Ensino de Sociologia no Brasil/ 2014 (UESB)	11	1	2	1	1	15
O Público e o Privado/ PPGS/ As ciências sociais e os desafios da formação escolar no século XXI/ 2014 (UECE)	6	2	0	1	0	9
Revista de Ciências Sociais UFC/ PPGCS Sociologia no Ensino Médio/ 2014 (UFC)	6	0	0	1	1	7
Revista Café com Sociologia/ Ciências Sociais sem vinculação institucional/ Ensino de Sociologia/ 2014	4	0	1	0	1	5
Educação e Realidade/ Faculdade de Educação/ Ensino de Sociologia/ 2014 (UFRGS)	8	0	0	1	3	9
Revista Brasileira de Sociologia/ Sociedade Brasileira de Sociologia/ Ciências Sociais e o ensino da Sociologia/ 2014	11	0	0	1	4	12
Em tese/ PPGSP/ Ensino de Sociologia/ 2015 (UFSC)	10	0	1	1	0	12
Em Debate/ Departamento de Sociologia e Ciência Política/ Dossiê Ensino de Ciências Sociais/2015 (UFSC)	8	1	1	0	1	10
Em Debate/ Departamento de Sociologia e Ciência Política/ Dossiê Ensino de Ciências Sociais/ 2015 (UFSC)	8	0	0	0	1	8
Revista Café com Sociologia/ Ciências Sociais sem vinculação institucional/ História do Ensino de Sociologia/ 2015	9	0	1	1	9	11
Revista Polyphonia/ Programa de Pós-graduação em Ensino da Educação Básica/ Ensino de Sociologia/ 2013 (UFG)	5	0	1	1	1	07
Revista Ciências Sociais UNISINOS/Dossiê Ensino de Sociologia/ 2015 (UNISINOS)	10	0	0	1	2	11
Revista Inter-legere/ Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/ Dossiê Ensino de Ciências Sociais/ 2016 (UFRN)	11	0	0	1	1	12
Revista Espaço Acadêmico/ Departamento de Ciências Sociais/ Dossiê Ensino de Sociologia/ 2017 (UEM)	6	0	0	0	0	6
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>206</b>

Fonte: Cigales e Brunetta (2017); e elaboração dos autores.

Do total de dossiês, verifica-se que somente três (03) deixaram de incluir trabalhos sobre a história da disciplina, sendo “O público e o Privado” (2014), “Em tese” (2015) e “Revista Espaço Acadêmico” (2017). Apesar disto, o ápice de publicações sobre a história da sociologia segue o

mesmo período de pico dos dossiês, entre 2013-2015. Este acréscimo pode ser atribuído, por hipótese, a uma série de questões relacionadas com o aumento do interesse da temática do ensino de sociologia provocado pela obrigatoriedade da disciplina (em 2008), tais como: criação de novas licenciaturas e de cursos de formação de professores e pós-graduações na área; elaboração de documentos e políticas públicas envolta do ensino de sociologia; desenvolvimento de trabalhos de pós-graduação na temática, dentre outros. Do gráfico, pode-se visualizar a concentração de dossiês, por ano de publicação:

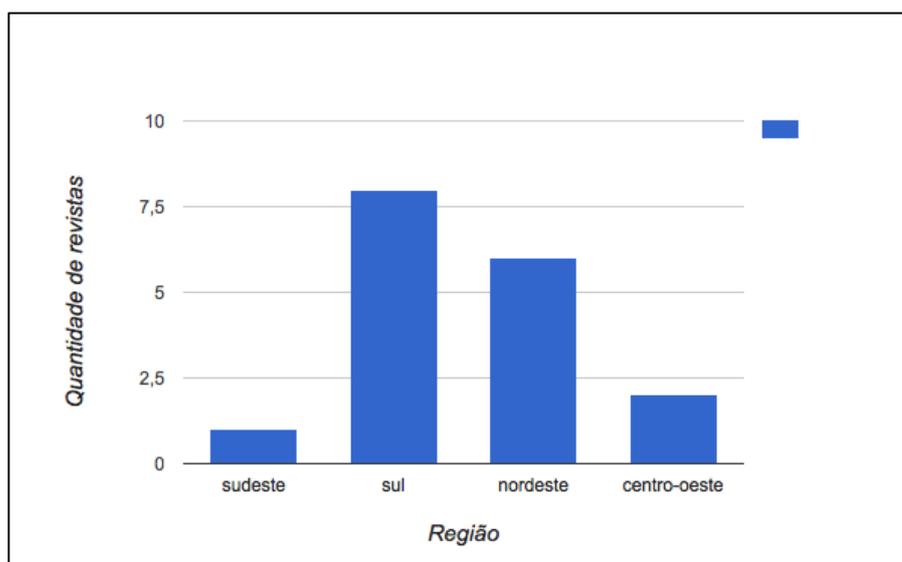
**Figura 01-** Número de Dossiês por ano



Fonte: Elaboração dos autores

Enfocando somente as revistas acima relacionadas, percebe-se que há pluralidade de títulos, visto que das 22, somente três (03) editaram mais de um dossiê sobre o ensino de sociologia: “*Inter-legere*” (03 edições), “*Café com Sociologia*” (02) e “*Em debate*” (02). Assim, através das 18 revistas (sem repetição) vemos a sua distribuição pelas regiões do Brasil, na qual se percebe a concentração dos periódicos na região sul e nordeste do Brasil.

**Figura 02 -** Distribuição geográfica das revistas



Fonte: Elaboração dos autores

Estas revistas estão ligadas, em sua maior parte, aos programas de pós-graduação em ciências sociais/sociologia (06 revistas) e, em menor número, aos departamentos da mesma área (04), fundação (1, da FUNDAJ) e associação civil de caráter científico (revista da SBS). Duas revistas, “Percurso” e “*Polyphonia*”, estão ligadas à pós-graduação em educação, sendo outras duas (“Cadernos CEDES” e “Educação e Realidade”) vinculadas às instituições também com foco na educação. As vinculações são por meio de instituições públicas, federais e estaduais, sendo exceção a “Unisinos” (privada, editada pela própria universidade) e a “Revista Café com Sociologia”, independent<sup>10</sup>. Ainda, vale informar que a revista “Percurso”, “Saberes em Perspectiva”, “Urutaguá” e “Coletiva”, embora alocadas nas ciências sociais/sociologia, denominam-se revistas interdisciplinares.

Quanto ao *qualis* da CAPES<sup>11</sup>, observa-se que no ano de publicação dos dossiês as revistas, em sua maior parte, possuíam uma classificação mais baixa, considerando apenas a área da sociologia, com 10 revistas tendo *qualis* B4 ou inferior, e outra que não possuía classificação. Nas melhores classificações temos as revistas da “Unisinos” (A2), e da Sociedade Brasileira de Sociologia (A2), sendo poucas as que modificam o *qualis* ao longo do tempo.

#### Quadro 02 - Revista e *Qualis* na área de Sociologia

<sup>10</sup>Que tem como editor-chefe Cristiano das Neves Bodart, doutor pela Universidade de São Paulo/USP e docente da Universidade Federal de Alagoas/Ufal. Inicialmente, a revista tinha sua ‘sede’ no estado do Espírito Santo.

<sup>11</sup>*Qualis* é o conceito de mediação da qualidade da produção intelectual realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Periódico	Qualis no(s) ano(s) da publicação	Qualis Triênio 2013-2016
Revista Mediações (2007)	Sem informação	B1
Revista Cronos (2007)	Sem informação	B4
Revista Inter-legere (2011, 2013 e 2016)	B5	B4
Revista Urutágua (2011)	B5	B5
Cadernos do CEDES (2011)	B1	A2
PerCurso (2012)	B4	B3
Revista Coletiva (2013)	Sem qualis	B5
Saberes em Perspectiva (2014)	B4	B5
O Público e o Privado (2014)	B2	B2

Continua...

Revista de Ciências Sociais UFC (2014)	B1	B1
Revista Café com Sociologia (2014 e 2015)	B5	B5
Educação e Realidade (2014)	B2	A2
Revista Brasileira de Sociologia (2014)	B1	A2
Em tese (2015)	B4	B4
Em Debate (2015 e 2015)	B5	B5
Revista Polyphonia (2013)	C	C
Revista Ciências Sociais UNISINOS (2015)	A2	A2
Revista Espaço Acadêmico (2017)	C	C

Fonte: Elaboração dos autores

Cabe salientar que a base de dados da CAPES para avaliação dos periódicos acadêmicos dispõem de informações de 2010 até 2016. Nesse sentido, não foi possível saber com exatidão as informações referentes às revistas que foram publicadas antes ou depois desse período. Mas, ainda assim, podemos constatar que houve pouca variação em relação a nota das revistas na área de sociologia.

## 2. Estudo bibliométrico

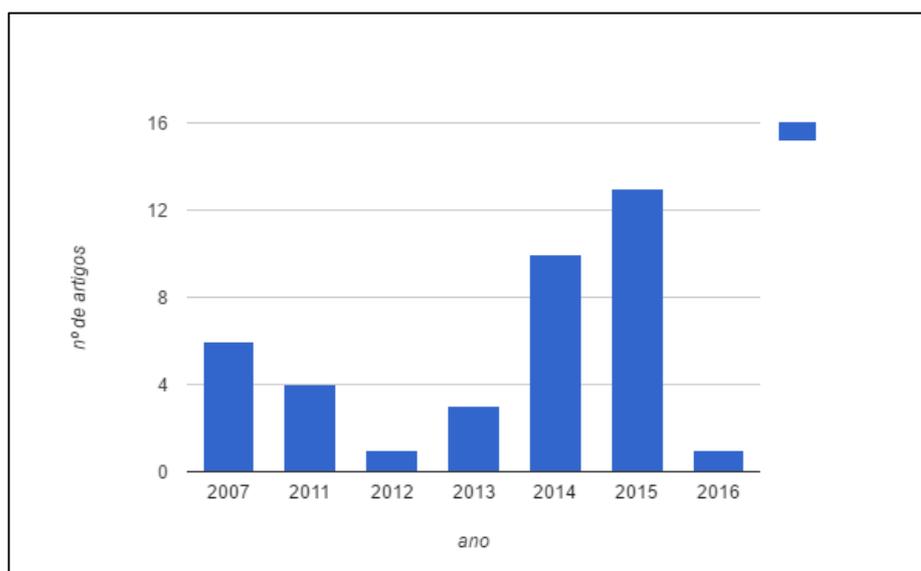
Através dos dados bibliométricos podemos inferir, de modo quantitativo, as características dos trabalhos selecionados para, a partir daí, relacioná-los à análise qualitativa, conhecendo os principais trabalhos que são utilizados como referências para contar a história do ensino de sociologia. Neste ínterim, organizamos os dados colhidos em três categorias que possibilitam o melhor cruzamento de elementos: 2.1- aspectos gerais dos artigos (ano de publicação, local e área do conhecimento); 2.2- autoria dos artigos (quantidade de autores, gênero, filiação acadêmica atual, autores que mais publicaram nos artigos); e, 2.3- referências bibliográficas (tipo de obra mais citada, autores mais referenciados, obras mais citadas, auto referências).

## 2.1 Aspectos gerais dos artigos

Além dos aspectos mais gerais dos dossiês já apresentados anteriormente, podemos percorrer algumas informações atinentes aos artigos que possam elucidar o contexto de produção das narrativas acerca da história da sociologia.

O primeiro ponto destacado é o ano de publicação, verificando-se o aparecimento dos artigos no momento de consolidação da luta pela inserção da sociologia nas escolas e, *paripassu*, o aumento no interesse dos pesquisadores e receptividade das instituições pela temática. Por isso, considerando que muitas das publicações são resultados dos trabalhos de pós-graduação iniciados a partir de 2008 e que passaram a dar destaque ao tema da história das ciências sociais, tem-se por consequência o aumento de artigos entre os anos de 2013-2015, o que vai ao encontro da análise de Bodart e Cigales (2017), que também verificam um aumento significativo de teses e dissertações sobre o ensino de sociologia neste período. Visualmente, a distribuição:

**Figura 03 - Artigos por ano**



Fonte: Elaboração dos autores.

O local da publicação, já apresentado anteriormente, pode ser aqui traduzido nas regiões de concentração dos artigos, em que a região sul possui 13 publicações, seguido pelo nordeste, com 09 publicações, Distrito Federal (4), Sudeste (1) e Centro-Oeste (1). Ainda, há a publicação independente (Revista Café com Sociologia), com 09 artigos publicados.

Percebe-se que 76% dos artigos foram publicados em revistas ligadas à área da sociologia/ciências sociais. A área da educação engloba 13,2% das publicações, enquanto que as revistas interdisciplinares captam 10,5% dos artigos. A filiação das revistas e artigos, embora sejam em sua maioria advindos de programas de pós-graduação e da revista independente Café com Sociologia (10 casos cada), também tem por relevante as instituições, tanto as universidades (UNISINOS, FAED, FUNDAJ) e seus departamentos específicos, como organizações de classe (SBS e CEDES).

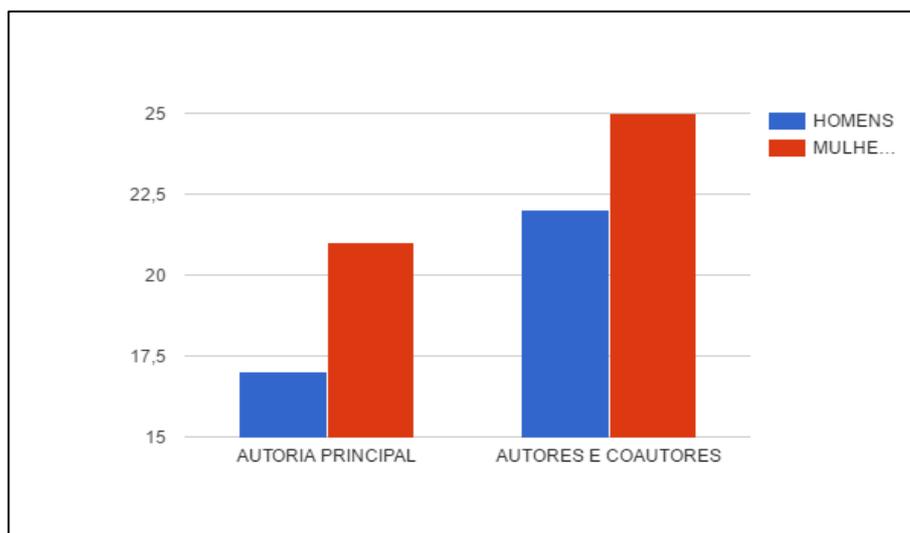
## 2.2 Autoria<sup>12</sup>

A base de dados utilizada contém os 38 artigos que se debruçam sobre a história do ensino de sociologia, sendo que desses, 30 (79%) foram publicados em autoria única, 06 (16%) em coautoria de duas pessoas e 02 (5%) de três pessoas.

<sup>12</sup>Os dados referentes ao grau de formação, vinculação institucional e atuação como professor(a), foram extraídos das informações constantes no *curriculum lattes* do portal CNPQ.

Considerando a variável “gênero” apenas na autoria principal, tem-se uma maioria de autoras (21) para 17 autores. Incluindo as coautorias, o gráfico apresenta-se mais equilibrado, sendo 25 autoras e 22 autores.

**Figura 04 - Autoria por sexo**



Fonte: Elaboração dos autores

Há autores que tiveram mais de uma publicação sobre a história da sociologia nos dossiês, contabilizando cerca de um terço do total de artigos. Simone Meucci é a que mais publicou (03 artigos), sendo dois em 2007 e o terceiro no ano de 2014, além de ser a autora mais referenciada (o que se verá a seguir), o que é indicativo que esta possui uma produção continuada na área. Seguem-se os autores com dois artigos publicados: Anita Handfas (em 2011 e 2013, o mesmo artigo e periódico), Cassiana Takagi (em 2014 e 2016), Livia Bocalon Moraes (ambos em 2015), Marcelo Cigales (2014 e 2015), e Amurabi Oliveira (ambos em 2014, sendo um em coautoria).

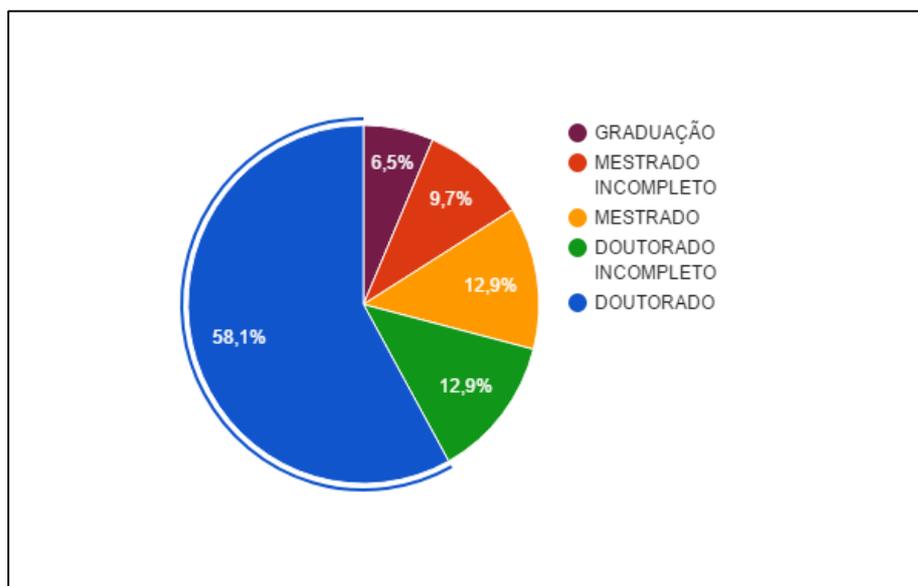
De se destacar que desses autores, três (Handfas, Meucci, Oliveira) são professores em universidades federais na região Sul-sudeste, sendo os outros três (Takagi, Moraes e Cigales) advindos da pós-graduação (respectivamente, doutora, mestra e doutorando)<sup>13</sup>, também de instituições públicas localizadas no eixo Sul-sudeste. Esses dados fornecem importante diagnóstico do campo, tanto da legitimidade de quem produz o discurso sobre a história das ciências sociais (autores com alto grau de titulação e vinculação acadêmica em universidades públicas e produção

<sup>13</sup> Considerando apenas os autores (excluídas as coautorias) e seu nível de formação quando da publicação do artigo.

de docentes de nível superior), bem como do lugar que essa narrativa é produzida (universidades públicas centralizadas na região Sul e Sudeste).

Do gráfico, pode-se visualizar que, considerando apenas o grau de formação dos autores<sup>14</sup>, a maioria possui doutorado completo, seguido pelo doutorado em andamento ou mestrado completo, refletindo o alto grau de titulação dos agentes produtores das pesquisas. Percebe-se que, ao se cruzar o grau de titulação com as revistas, os graduandos e mestrandos, com o menor grau de formação, só publicaram em revistas de *qualis* inferior e, especificamente no caso dos graduandos, tiveram espaço na revista independente “Café com Sociologia”. Da distribuição de autores por grau de formação, temos:

**Figura 05 - Grau de formação**



Fonte: Elaboração dos autores.

Considerando o local de filiação acadêmica à época da publicação, tem-se que, embora haja uma diversidade de instituições (somente a região Norte do país não está contemplada), há o predomínio do Sudeste, com 13 autores desta região, sendo 7 de São Paulo e 5 do Rio de Janeiro. Destacam-se, ainda, dois autores estrangeiros (Michael DeCesare, dos EUA e Pierre Mercklé, da França) que publicaram em revistas amplamente reconhecidas (“Revista Brasileira de Sociologia”

<sup>14</sup> Os autores que tiveram mais de uma publicação possuíam a mesma titularidade e filiação institucional nas diferentes datas dos artigos, não estando duplicados no quadro.

e “Educação & Sociedade”). Excluindo estes dois autores, no mapa visualiza-se a concentração na região Sul - Sudeste (em verde - maior concentração - ao vermelho - menor concentração):<sup>15</sup>

**Figura 06** - Concentração de autores por instituição de origem



Fonte: Elaboração dos autores.

A maior parte dos autores (71%) manteve a mesma filiação institucional da época da primeira publicação<sup>16</sup>, tendo somente 09 autores (29%) modificando a sua vinculação desde a publicação do artigo. Destes, um não possui vinculação (tendo finalizado a graduação entre a publicação e esta análise), e três passaram à docência de nível médio, não estando ligados às universidades. Isto pode ser compreendido através da relação com a docência, uma vez que os autores “fiéis” já se encontravam atuando como professores em nível superior, na mesma instituição. A docência é indicador imperioso na análise, visto que somente 04 autores não lecionam (9,7%), sendo também somente 04 (9,7%) que são professores do ensino médio. Assim, 80,6% dos autores são professores de nível superior, o que pode indicar que o desenvolvimento de

<sup>15</sup> Na ordem de frequência: (4) USP e UFRJ; (3) UNESP e UFSC; (2) UEL, UFPR e UFRGS; (1) EUA, FRANÇA, PUC-RJ, UEM, UFMA, UFMT, UFPE, UFRB, UFS, UFMS e UFV.

<sup>16</sup> Mapeou-se a vinculação institucional quando da publicação dos artigos, sendo que todos os autores já possuíam vínculo com alguma universidade, para posteriormente mapear-se a vinculação atual.

pesquisas por estes professores e a necessidade de publicizar a produção, em razão do contexto de produtividade exigida pela dinâmica que se configura o espaço social acadêmico.

Assim, a produção dos artigos tem o predomínio do perfil de autores com vinculação institucional provinda do eixo Sul-sudeste, com formação em nível de doutorado, sendo professores de curso superior e atuante em universidades públicas também do eixo Sul-sudeste. Também, quanto maior a titulação e mais ao sul do Brasil, maior o *qualis* da revista publicada, uma vez que os autores que publicaram em revistas com o *qualis* A2 ou B1 são todos vinculados (à época e atualmente) às instituições no Sul-sudeste - e uma vinculação na França - e possuem doutorado.

### 2.3 Referências bibliográficas dos artigos

Para análise bibliométrica, primeiramente foram transcritas todas as referências bibliográficas utilizadas nos 38 artigos, tal qual constavam em cada texto. Após, classificou-se as referências em: anais (inclui anais de congressos, artigos *mimeo*, memoriais e aulas inaugurais); artigo periódico (artigo publicado em revista acadêmica); dissertação/tese; jornalístico (artigo de jornais/revistas/blog, reportagens com autoria); livro (livros com textos do mesmo autor); livro coletânea (livros com coletânea de artigos, de vários autores), depoimentos (como entrevistas concedidas ao autor do artigo); documentos oficiais (leis, programas de aula, base de dados, currículos, relatórios, orientações curriculares). Dessas categorias, limitamos a nossa análise a seis delas, excluindo as demais: a) anais, b) artigo periódico; c) dissertação/tese; d) jornalístico; e) livro, f) livro coletânea.

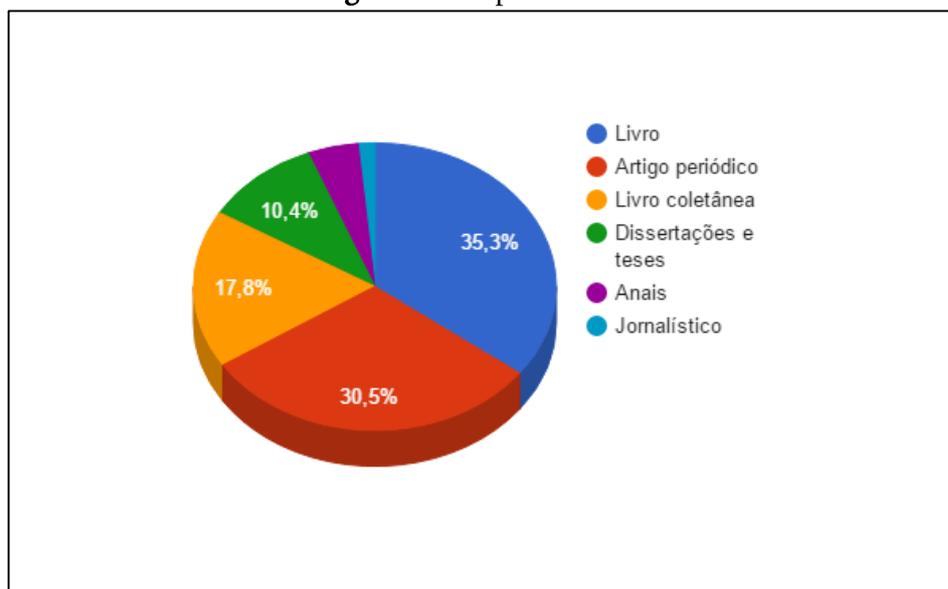
Para categorizar as referências foi necessário padronizar as citações, uma vez que a descrição das fontes utilizadas segue critérios muito diferentes, variando as exigências em cada revista e formato. Também, há autores que são citados de formas diversas (por exemplo “Santos” ou “Bispo dos Santos”) ou edições distintas de obras (optou-se por não distinguir edição), sendo padronizados os dados para possibilitar a contagem.

Disto resultou no total de 843 referências bibliográficas, com uma média de 22,18 citações por artigo (considerando os 38 artigos). Buscando uma possível relação de ano por número de referências, verificou-se que o ano que há maior quantidade não é o mesmo que possui o maior número de artigos: 2014 (segundo ano com maior número de publicações). Seguem-se os anos de 2015, 2007 e 2011, corroborando com os anos com muitas publicações. Assim, não se

pode afirmar que os critérios de admissão de artigos tenham se modificado em termos de exigência de referência, na última década.

O gráfico abaixo demonstra a distribuição das categorias, sendo a mais citada o livro, seguida pelo artigo periódico, que encampam mais de 60% das referências. A citação dos artigos periódicos em grande volume parece estar atrelada à forma mais sucinta de divulgação dos resultados de trabalhos científicos mais elaborados (como teses e dissertações). A baixa referência aos anais pode se dever à restritividade de circulação e divulgação desse tipo de texto, que nem sempre ficam disponíveis *on-line* ou visualizáveis em buscadores, como no *google*. Assim, o meio de visibilidade dos artigos apresentados em anais geralmente se dá por meio de artigos coletâneas ou mesmo em periódicos. Os textos jornalísticos representam somente 1,5% das referências, raramente utilizados, como se vê:

**Figura 07 - Tipo de referência**



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Tomando o conjunto das referências bibliográficas, os três textos mais citados pertencem às distintas categorias, sendo eles: a) MORAES, Amaury. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003, com 12 citações; b) MEUCCI, Simone. *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2000, com 11 citações; c) FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1977, com 10 citações.

Meucci, no entanto, publicou a sua dissertação em livro, que também é muito citado. Assim, se somarmos as referências à sua dissertação e ao livro, a autora passa a ser citada 17 vezes por este trabalho. Curiosamente, é Meucci a autora que também mais publicou sobre a história da sociologia nos dossiês aqui trabalhados. Neste sentido, se procurarmos os autores mais referenciados nos artigos de maneira mais ampla, temos os mesmos autores acima mencionados (ainda que com textos diferentes, demonstrando deter uma vasta produção sobre a temática do ensino de sociologia), juntamente com pensadores caros à sociologia brasileira (Florestan Fernandes e Gilberto Freyre) e, ainda, o teórico de maior impacto atualmente no campo da educação (Pierre Bourdieu).

Assim, em ordem decrescente, apresentam-se os cinco autores mais referenciados: FERNANDES, Florestan (35 citações); MORAES, Amaury (33 citações); MEUCCI, Simone (31 citações); BOURDIEU, Pierre (25 citações), e FREYRE, Gilberto (19 citações). Também houve artigos que se debruçaram sobre a obra de um autor específico (como é o caso do trabalho de OLIVEIRA, Amurabi. Educação e pensamento social brasileira: alguns apontamentos a partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. Revista de Ciências Sociais UFC, v 45, nº 1, 2014), que de certa forma, acabou enviesando esse dado, visto o grande número de citações sobre esse autor.

Ainda sobre a autoria, é interessante perceber que, considerando autoria e coautoria e retirando aqueles citados mais de uma vez, dos 843 artigos tem-se 484 autores diferentes (ou 404, se não considerarmos as coautorias). Isto quer dizer que praticamente metade das referências bibliográficas é composta por autores que se repetem, o que pode demonstrar que existem alguns ‘cânones’ na temática. Disso podemos lembrar que a prática de ‘autoreferenciação’, comum ao meio acadêmico, tem reflexos na contabilização das referências, uma vez que os dois autores que mais se referenciam são MORAES, Amaury (10 vezes) e MEUCCI, Simone (05 vezes), os mesmos que estão na lista dos mais citados.

Estes dados vêm ao encontro da quantificação dos “livros” mais referenciados. Florestan Fernandes, com a obra que versa sobre o ensino de sociologia, “A Sociologia no Brasil”, de 1977, é o mais citado (10 vezes). Segue-se o trabalho de Meucci, Simone “A Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos”, fruto do seu trabalho de dissertação, com 06 referências, e, com 04 citações cada: “O Poder Simbólico” de Pierre Bourdieu, “Casa Grande &

Senzala” de Gilberto Freyre, e “Princípios de Sociologia”, de Fernando de Azevedo, este último que abarca a história da sociologia no Brasil.

Embora grande parte dos artigos não tenha referenciais teóricos ou metodologia explicitados (na análise dos resumos dos mesmos), fica visível pelas referências bibliográficas a prática de replicar outros estudos sobre a temática e com dados secundários (e por isso inflam-se as referências aos estudos pioneiros). Desta forma, foi possível perceber que os teóricos mais mobilizados foram: BOURDIEU, Pierre (25 citações); GOODSON, Ivor (12), ELIAS, Norbert (6) e MANNHEIM, Karl (5). Bourdieu, certamente, é o ‘clássico’ da teoria da educação, como já demonstraram Catani, Catani e Pereira (2001). Goodson, por sua vez, foi citado em 03 artigos, todos do Dossiê da Revista Café com Sociologia de 2015.

Quanto às dissertações e teses mais citadas, o primeiro ponto a se notar é que são as dissertações as mais lembradas (e não teses), em virtude dos estudos pioneiros sobre o ensino de sociologia realizados especialmente por Simone Meucci (com 11 referências), Mário Bispo dos Santos (A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Universidade de Brasília, 2002), com 7 referências; Flávio Sarandy (A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. UFRJ, 2004), com 5 citações; e Erlando Rêses. (E com a Palavra: Os Alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Universidade de Brasília, 2004), com 4 referências. Destaca-se que desses autores, apenas Flávio Sarandy não possui trabalho de tese defendido, sendo que Mário Bispo dos Santos defendeu sua tese recentemente junto a Universidade de Brasília. No entanto, o caso mais emblemático é de Simone Meucci, que apesar de seguir a linha de investigação sobre a história da sociologia no Brasil durante a tese de doutoramento, é a sua dissertação a mais difundida juntos dos estudos da área.

Ao repousarmos a análise nos “artigos” mais referenciados, Amaury Moraes possui dois artigos de destaque, ambos percorrendo a luta pela obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio: “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003”, com 11 citações, e “Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, set-dez 2011, p. 359-382”, com 06 citações. Os dois artigos que o sucedem com, respectivamente, 05 e 04 citações, também se dedicam à narrativa do percurso da sociologia enquanto disciplina escolar, sendo o de Celso Machado, “O ensino da Sociologia na

escola secundária brasileira: levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987”, e de Antônio Cândido, “Sociologia, ensino, estudo. Sociologia, n. 3, v. 11, p. 275-289, 1949.”

Na categoria “livro coletânea”, considerando todas as vezes que a determinada obra foi citada (ainda que por meio de um artigo dentro dela), a coletânea pioneira organizada por Sergio Miceli “História das ciências sociais no Brasil, v. 1 e 2, São Paulo: Editora Vértice/IDESP/FINEP, 1989 e 1995”, foi citada 22 vezes. Se estes dois volumes dão conta de um largo período histórico das ciências sociais no Brasil, a segunda obra mais citada é a que analisa a história mais recente da sociologia escolar e mais marcadamente engajada para o seu retorno aos quadros escolares. Trata-se da obra organizada por Lejeune Carvalho “Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004”, com 21 citações. Também é relevante apontar que a coletânea organizada por Amaury Moraes “Coleção Explorando o Ensino de Sociologia” realizada pelo MEC em 2010 possui quatro (04) citações. Além desses, ganham destaque as coletâneas formuladas a partir dos encontros de ensino de sociologia promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, junto ao Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes. O Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia (ENSOC), que têm à frente Anita Handfas (nas três edições), Julia Maçaira (co-organizadora na primeira edição, de 2012 e na terceira, de 2015), Luis Fernandes Oliveira (co-organizador na segunda, de 2009) e Alexandre Fraga, (co-organizador na terceira, de 2015), demonstrando ser, estes livros, bons difusores das ideias apresentadas em eventos, e, conseqüentemente, contribuem para a elaboração de narrativas sobre o ensino de sociologia, de forma mais plural.<sup>17</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos avançar no diagnóstico do que se tem publicado sobre a temática “história do ensino de sociologia” nos artigos em periódicos no formato de dossiês sobre Ensino de Sociologia. Assim, destacamos alguns pontos: o primeiro refere-se ao surgimento e continuidade da temática “Ensino de Sociologia” neste formato de publicação e, conseqüentemente, a história do ensino se faz presente de forma majoritária e contínua

<sup>17</sup>Sendo estes: Handfas e Oliveira (2009); Handfas e Maçaira (2012) e Handfas; Maçaira e Fraga (2015).

(CIGALES, BRUNETTA, 2017). Isso pode ocorrer pelo fato de que o Ensino de Sociologia no Brasil é intermitente, o que acarreta a necessidade de rememorar essa história em busca de legitimação e afirmação dessa disciplina no currículo da educação básica.

Por segundo, por verificarmos que os dossiês estão concentrados mais nas regiões sul e nordeste, demonstra-se que o tema do ensino de sociologia ainda constitui-se um objeto de pouco prestígio dentro do campo da Sociologia no Brasil (NEUHOLD, 2014). No entanto, esse dado é uma contradição se pensarmos que grande parte dos autores que estudam essa temática advém das universidades localizadas na região Sul e Sudeste do país, o que se explica em grande medida pela institucionalização das Ciências Sociais que se iniciam por essas regiões. Isto, por um lado, representa a continuidade da hegemonia centralizadora na produção das narrativas sobre a história das Ciências Sociais, especialmente se pensarmos as obras mais referenciadas, notadamente dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, como já evidenciado por outros(as) estudiosos(as) (TRINDADE, 2005; REESINK, CAMPOS, 2014). Por outro lado, também podemos pensar que essa concentração é reflexo da pós-graduação no Brasil, que historicamente se concentrou nessa região e formou grande parte dos primeiros cursos e pesquisadores da área de Ciências Sociais.

Ao nos voltar para os autores, verifica-se que aqueles que possuem maior legitimidade em produzir os discursos sobre a história da sociologia são os que possuem também a maior qualificação, estando envolvidos com a educação superior em instituições localizadas no eixo Sul e Sudeste.

Por fim, o estudo bibliométrico permitiu conhecer as referências ao estudo da história do ensino de sociologia, em relação ao formato de publicação e aos autores mais citados. Destacam-se os trabalhos em formato de “livro” de Florestan Fernandes (*A sociologia no Brasil*, 1977), “artigo”, “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”, de Amaury Moraes (2003), “dissertação”, “A institucionalização da Sociologia No Brasil: os primeiros manuais e cursos”, de Simone Meucci (2000), e “livro coletânea”, “História das Ciências Sociais no Brasil”, organizado em dois volumes por Sergio Miceli (1989 e 1995).

Conhecer essas referências nos faz pensar que a história do ensino da sociologia ainda se concentra em fontes secundárias, e, portanto, com algumas exceções, distante dos documentos escolares. É dizer que apesar de termos um *corpus* descritivo dos documentos oficiais que regeram o ensino da sociologia entre nós, ainda sabemos pouco da “caixa preta” da escola, dos documentos

escolares que formam o “código disciplinar” (CIGALES e ENGERROFF, 2018), da sociologia escolar. Nesse sentido, fica para as próximas gerações de pesquisadores esse desafio, diversificar as fontes e as metodologias de investigação sobre o passado da disciplina com a finalidade de contribuir para o estudo das formas de inserção da sociologia na cultura escolar brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Apresentação do dossiê especial história do ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, p. 02-07, 2015.

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

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. IN: CARVALHO, L.M.G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate. Experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí, Ed. Unijuí: 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara e PEREIRA, Gilson R. de M.. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.17, pp.63-85.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. BODART, Cristiano das Neves. Por uma sociologia no ensino de sociologia: diálogos entre Brasil e Argentina. Entrevista com Diego Pereira. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, p. 156-169, 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. História, políticas educacionais e desafios para o ensino de sociologia no Brasil: entrevista com Simone Meucci. *Revista Em Tese*, v. 12, n. 2, p. 204-2018, 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; BRUNETTA, Antonio Alberto. Um estado da arte de dossiês sobre ensino de sociologia em periódicos acadêmicos. *Anais Ensino de Sociologia*. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. Brasília, DF, 2017.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Código disciplinar y historia de las disciplinas escolares: Entrevista con Raimundo Cuesta. *Revista História da Educação*, Asphe, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 8-18, 2018.

ERAS, Ligia W. *A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)*. 2014. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR. Curitiba.

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

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). *Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica*. BIB. São Paulo nº 74, 2º semestre de 2012, p. 43-59. Publicada em julho de 2014.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves. (Org.). *A Sociologia na Educação Básica*. 1. ed. São Paulo: AnnaBlume, 2017, v. 1, p. 367-386.

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

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. CEDES*, vol.31, n.85, p. 359-382, 2011.

NEUHOLD, Roberta. *Sociologia do Ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*. 2014. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 35, n. 2, 2013, p. 179-189.

\_\_\_\_\_. O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT ensino de sociologia na SBS. *Revista Teoria e Cultura*.UFJF, v. 11, n. 1, jan/jun 2016. P. 55-70

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. In: MEIRELLES, Mauro. RAIZER, Leandro. PEREIRA, Luiza Helena. (Org.). *O ensino de Sociologia no RS - Repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p 13- 34.

REESINK, Mísia L. ; CAMPOS, Roberta. A Geopolítica da Antropologia no Brasil: Ou como a província vem se submetendo ao Leito de Procusto. *Rumos da Antropologia no Brasil e no Mundo: Geopolíticas Disciplinares*. 1ed.Recife-PE: Editora UFPE-ABA, 2014, v. , p. 53-82.

ROMANO, Fábio Geraldo. *A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio: 1996-2007: um estudo sobre a invenção das tradições*. 2009. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras Araraquara.

TRINDADE, Hélió. Ciências Sociais no Brasil em perspectiva comparada: fundação, consolidação e institucionalização. In: \_\_\_\_\_. (org.). *As ciências sociais na América Latina em perspectiva comparada: 1930-2005*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 73-178.

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

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

*Recebido em: 24 de set. 2017*

*Avaliador 1: 21 de out. 2017*

*Avaliador 2: 10 de jan. 2018*

*Aceito em: 25 de jan. 2018*



## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Marina de Carvalho<sup>1</sup>  
Raiana Santos da Paz<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo tem como objetivo analisar e compreender as representações sociais que os discentes de segundo e terceiro ano do ensino médio possuem a respeito da aprendizagem na disciplina Sociologia nas escolas públicas piauienses Unidade Escolar Valdivino Tito, Unidade Escolar Treze de Março e Colégio Estadual Professor Raimundinho Andrade no final do segundo semestre do ano letivo de 2016. A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionários semi estruturados voltados para os alunos e professores com a finalidade de se analisar a formação sociológica dos discentes e suas dificuldades na aprendizagem da disciplina. A abordagem do problema é quantitativa a fim de se apreender as representações sociais formuladas pelos sujeitos investigados. O embasamento teórico pautado em representação social coaduna com utilização do método quantitativo, uma vez que este fomenta a análise das informações empíricas que são buscadas através da investigação de um grande número de sujeitos. A Teoria da Representação Social e a metodologia elencada visou compreender a construção do conhecimento leigo elaborada pelos alunos objetivando uma visão mais definida sobre o tema pesquisado e uma maior aproximação sobre a realidade da formação sociológica que se almeja investigar. Os resultados expõem que os discentes compreendem a importância da Sociologia em sua formação, embora ainda enfrentam dificuldades em interpretar teorias sociológicas pela sua natureza crítica e reflexiva. Os dados coletados constatam que os discentes estão interessados em participar de aulas que permitam desenvolver o sentimento de pertença ao assunto abordado contribuindo para elaboração e reflexão de conceitos sociológicos.

**Palavras-chave:** Sociologia. Alunos. Representação social. Dificuldades.

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UAPI - Universidade Aberta do Piauí – UFPI, Centro de Ensino a Distância - CEAD - POLO: Campo Maior – PI. E-mail: [marinacarvalhome@hotmail.com](mailto:marinacarvalhome@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela UAPI - Universidade Aberta do Piauí – UFPI, Centro de Ensino a Distância - CEAD - POLO: Campo Maior – PI. E-mail: [raianapaz@hotmail.com](mailto:raianapaz@hotmail.com)

## THE SOCIAL REPRESENTATIONS ON THE DIFFICULTIES OF LEARNING OF THE DISCIPLINE SOCIOLOGY IN MIDDLE SCHOOL

### Abstract

The article aims to analyze and understand the social representations that the second and third year high school students have regarding the learning of the discipline Sociology in the public schools Valdivino Tito School Unit, Thirteen School Year Unit and Professor Raimundinho Andrade State College in Campo Maior at the end of the second semester of the 2016 school year. The research was carried out with the application of semistructured questionnaires aimed at the students and teachers with the purpose of analyzing the sociological formation of the students and their difficulties in the learning of the discipline. The content of the research is quantitative-qualitative in order to apprehend the social representations formulated by the investigated subjects. The theoretical basis based on social representation is consistent with the use of the quantitative-qualitative method, since it fosters the analysis of the empirical information that is sought through the investigation of a large number of subjects. The Theory of Social Representation and the methodology proposed aimed to understand the construction of lay knowledge developed by the students aiming at a more defined vision about the subject researched and a closer approximation about the reality of the sociological formation that is sought to investigate. The results show that the students understand the importance of Sociology in their formation, although they still face difficulties in interpreting sociological theories by their critical and reflexive nature. The data collected show that students are interested in participating in classes that allow the development of the feeling of belonging to the subject addressed contributing to the elaboration and reflection of sociological concepts.

**Keywords:** Sociology. Students. Social representation. Difficulties.

### INTRODUÇÃO

A primeira iniciativa de incluir a Sociologia como obrigatória nas escolas brasileiras surgiu em 1890, com a Reforma Educacional de Benjamin Constant, que na época era ministro de Guerra do Governo Provisório ou República da Espada. Assim, a tentativa de obrigatoriedade do ensino de sociologia na educação formal no Brasil foi inspirada nos ideais positivistas do francês Augusto Comte<sup>3</sup>. Deste modo, a história da Sociologia como área do conhecimento escolar passou por progressiva e regressiva instabilidade na consolidação e institucionalização na base

---

<sup>3</sup> Auguste Comte (1798-1857) foi fundador da Sociologia e da corrente filosófica do positivismo. Comte foi fundamental na emergência da Sociologia uma vez que contribuiu como base teórica ao homem para desenvolver a organização social e política de acordo com critérios de natureza das ciências exatas sendo, portanto, produto das luzes da razão. Um dos temas básicos do sistema comteano estruturou-se em torno da filosofia de história em que objetiva revelar as razões pelas quais certas maneiras de pensar devem imperar entre os homens. (GIANNOT, 1978)

comum do currículo brasileiro. Desde então, com idas e vindas, ora optativa ora obrigatória ou inexistente, a Sociologia em 2008 de fato foi legitimada disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio brasileiro. Atualmente, quase dez anos depois, a Sociologia continua como disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio, porém, permanece marginalizada no ambiente escolar.

A Resolução nº 111/2009 “veio implementar a disciplina Sociologia como obrigatória no ensino médio permitindo a formação ética, desenvolvimento de uma autonomia intelectual e concretização de pensamento crítico” (PIAUI, 2009). Com isso, garante-se um devido espaço legítimo para instauração desta ciência no ensino médio, oportunizando para os alunos formação do pensamento crítico para além do senso comum e com isso, estabelecendo relações críticas e uma nova percepção sobre suas vivências sociais. Porém, tal implementação não garante de fato a preconização desta resolução, pois na realidade do cotidiano escolar as premissas não se fazem efetivas na formação sociológica dos alunos, visto que as circunstâncias onde a Sociologia se encontra nas escolas de ensino médio ainda é de busca pela conquista e consolidação como disciplina na grade curricular.

Destarte, a história da institucionalização do ensino de Sociologia ainda vem passando por dilemas e problemáticas que dificultam e atrasam seu processo de desenvolvimento como saber escolar no ensino médio. Portanto, de acordo com a revisão bibliográfica sobre o tema e o atual contexto perturbador<sup>4</sup> pelo qual se observa a Sociologia enquanto disciplina no nível médio, tornou-se importante a reflexão sobre a realidade da aprendizagem neste saber científico em algumas escolas públicas do Estado do Piauí. Esta análise se insere na contenda sociológica contemporânea sobre a realidade da Sociologia como disciplina do ensino médio brasileiro. Deste modo, atentou-se também em compreender a “formação sociológica” dos alunos no contexto atual pelo qual a Sociologia perpassa.

Portanto, a temática deste artigo está relacionada com as problemáticas enfrentadas pelos alunos de segundo e terceiro ano na disciplina Sociologia no ensino médio nas escolas públicas Unidade Escolar Valdivino Tito - UEVT, Unidade Escolar Treze de Março - UETM e Colégio

---

<sup>4</sup> A história da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas do ensino médio é marcada por instabilidade, pois sua introdução e permanência na Educação formal no Brasil perpassou por várias reformas governamentais que muitas vezes deixava ausente ou opcional seu ensino nas instituições escolares secundárias. Atualmente está em discussão a obrigatoriedade da Sociologia, visto com a nova medida provisória elaborada pelo atual presidente da República Michel Temer, tem-se o intuito de tornar a Sociologia uma disciplina opcional na base curricular do ensino médio. O aluno formará a partir da metade da segunda série do ensino médio seu próprio currículo, ou seja, cada sistema estadual de educação gerenciará sua própria rede, descentralizando, assim, o poder da União em estabelecer nas escolas brasileiras médias a obrigatoriedade da antiga base nacional comum do ensino médio. (PORTAL MEC, 2016).

Estadual Professor Raimundinho Andrade - CEPRA no Estado do Piauí. Tal pesquisa foi desenvolvida tendo como perspectiva os postulados teórico-metodológicos da teoria das representações sociais moscoviana (2007), objetivando fazer um estudo que busque trazer o olhar social sobre o fenômeno analisado. Estas questões levam a procurar compreender as representações sociais das dificuldades que os alunos possuem a respeito da aprendizagem na Sociologia, em vista disso, a análise investiga: quais as dificuldades dos discentes na aprendizagem da disciplina Sociologia? E qual o significado dos conhecimentos sociológicos na visão dos alunos?

Supõe-se como hipóteses que as dificuldades de aprendizagens na disciplina das escolas em questão, incide no fato da Sociologia ser uma ciência que já vem sendo pensada há alguns anos, mas que ainda enfrenta problemas particulares, pela própria natureza da sua pesquisa e do seu modo de compreender, interpretar e desnaturalizar as relações sociais. Consequentemente, esses são fatores que contribuem para inibir a aprendizagem dos conhecimentos científicos, uma vez que no ambiente escolar os alunos podem ter mais problemas em refletir a teoria sociológica dentro da sua realidade social. Essas esfinges se potencializam com a ineficiência das políticas públicas de manutenção da disciplina, visto que o espaço da Sociologia nos currículos e nas pautas do poder responsável ainda é posto como conhecimento periférico. Estes são procedimentos e práticas de dimensões espaciais e temporais, considerados fatores que exerce influências diretas na formação de professores da área e no processo de ensino e aprendizagem.

## 1. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a concretização do artigo tem como suporte a realização de estudos e análises bibliográficas de autores relacionados com a temática e de pesquisa de campo. Nesse sentido, para compreender a formação sociológica dos discentes nas escolas de ensino médio pesquisadas foram coletadas informações dos professores e dos alunos que revelam as dificuldades no processo de aprendizagem na disciplina Sociologia.

A natureza do estudo é quantitativa e contou com a aplicação de dois questionários semi estruturados com 135 estudantes de segundo e terceiro ano do ensino médio e 3 professores das escolas públicas pesquisadas. A escolha desses dois últimos períodos têm como prerrogativa uma melhor coleta de falas, já que são discentes que tiveram maior contato com a disciplina na grade curricular. O motivo pelo qual se destinou a investigação aos três professores justifica-se por se tratarem dos mestres titulares da disciplina nas já referidas escolas.

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados e informações foi o questionário com perguntas objetivas e subjetivas direcionadas para professores e alunos, pois se pretende verificar a representação social dos educandos com relação a sua formação sociológica e as dificuldades de aprendizagem na disciplina Sociologia. Aos alunos foi apresentado um questionário com três indagações, sendo uma das questões subjetivas e duas objetivas, uma vez que as perguntas fechadas possibilitam a legitimação do procedimento metodológico quantitativo que foi desenvolvido na pesquisa. Já direcionado aos professores, foi realizado também um breve questionário a fim de verificar através de sua experiência docente no ensino de Sociologia as possíveis problemáticas que os estudantes possuem em analogia à disciplina. Este constou de perguntas subjetivas, com objetivo de identificar as complexidades dos alunos no processo de aprendizagem na Sociologia. Os questionários foram aplicados durante as aulas de cada docente ministrante da disciplina e dos três professores em que foram empregadas as perguntas apenas um era formado em ciências sociais.

Com o intuito de pesquisar e analisar como os alunos compreendem a importância da Sociologia para a sua constituição social, verificou-se a quantidade de estudantes que responderam ao questionamento com fundamentação e clareza a respeito do papel da disciplina Sociologia na formação discente. O estudo em representação social coaduna com a utilização do método quantitativo uma vez que este fomenta a análise das informações que são buscadas através de um grande número de sujeitos, garantindo uma visão mais definida sobre o tema pesquisado e uma maior aproximação sobre a realidade empírica que se almeja investigar.

Os gráficos produzidos e analisados nas seções seguintes foram formulados com base nos resultados quantitativos da investigação visando adquirir uma ferramenta visual e interpretativa sobre os dados obtidos para a análise da problemática. O tempo de investigação foi de duas semanas, visto que a disciplina Sociologia é trabalhada em sala de aula apenas um dia da semana. Desse modo, foi necessário o primeiro contato com a direção e os professores responsáveis a fim de afirmar a autorização para a realização da pesquisada, para posteriormente efetivar a investigação em sala de aula com a aplicação dos questionários.

## **2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: OBJETO E SUJEITO DA PESQUISA**

A problemática levantada pela pesquisa tem como base as formulações conceituais e fundamentos primários sobre representação social de Moscovici (2007). Alguns pesquisadores que incorporaram a Teoria da Representação Social - TRS moscoviciana são escolhidos como autores

substanciais para a articulação e aprofundamento na investigação, entre os principais estão os estudos de Denise Jodelet (2001) e Celso Pereira de Sá (1998).

Destarte, antes da análise das informações coletadas referente ao artigo, convém elucidar a definição de representação social. Esta expressão é definida por Moscovici (2007, p.10) como sendo “entidades quase tangíveis que se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano”. De tal modo, essa é uma forma de conhecimento popular, dinâmico e coletivo, produto da teoria do senso comum, fruto das interações sociais localizado no âmbito da vida diária dos indivíduos.

Para Moscovici (2007), representação social é uma base teórica, e conceituada como social por ser determinada coletivamente de maneira interativa dentre os sujeitos (indivíduo ou grupo), objeto (coisas, pessoas ou situações) em diversas maneiras de comunicação. Portanto, basicamente representar, de acordo com o autor, constitui-se no “poder” que os sujeitos têm de criar, definir, classificar, categorizar ou produzir imagens próprias de certos fatores observados em frente à realidade da sociedade na qual este se insere. Em torno desse pensamento, o presente estudo fez-se no contexto sociocultural de natureza prática institucional. Os objetivos foram investigados e compreendidos em situações da realidade concreta dos discentes com a disciplina Sociologia e os problemas relacionados à aprendizagem nesta ciência.

Para Jodelet (2001) representação social é um fenômeno multifacetário, porque enquanto sistema de interação é compartilhada por diversas formas de linguagem organizadas com base no saber inter-relacionado com a realidade vivida pelos indivíduos. Deste ponto de vista, representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada” (JODELET, p.22), uma vez que são produzidas por meio de mídias, imagens, mensagens, gestos e condutas em múltiplas situações. Por ser de natureza própria do senso comum, elas acabam circulando e sendo compartilhadas de maneira livre e natural ativadas na vida cotidiana dos sujeitos de modo geral.

Assim, representação social é um tipo de conhecimento produzido pelo senso comum difundido em situações específicas em uma dada realidade. Porém, este não deixa de ser autêntico, pois sua essência baseia-se nas experiências cotidianas que contribui de maneira significativa para o conhecimento científico. No caso em estudo, as representações sociais são percebidas por meio das interpretações que os alunos do segundo e terceiro ano fazem sobre as dificuldades de aprendizagem na Sociologia enquanto disciplina e a formação sociológica destes no âmbito

escolar. Este fenômeno se torna representação pela visão individual e partilhada da realidade desse grupo sobre a Sociologia diante das experiências destes com esta disciplina.

Sá (1998) traz contribuição importante para o presente tema e para os pesquisadores que almejam engajar seus estudos em representação social, já que o autor traça um percurso metodológico e orienta na construção do objeto de pesquisa desta teoria psicossociológica. Conforme Sá:

Os fenômenos de Representação Social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidos, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias sociais (SÁ, 1998, p.21).

Deste modo, por abranger diversas formas de comunicação e estarem interligados livremente, contribui para uma aproximação mais legítima da realidade a ser investigada, e neste caso, representação é um sistema simbólico, pois é estabelecida pelas relações sociais. Uma vez que o objeto é constituído pela noção do senso comum no qual o mesmo é representado, não há representação sem objeto, assim como não existe Teoria da Representação Social, doravante TRS, sem o conhecimento do senso comum, ambos estão interligados e se constroem mutuamente dentro das interações sociais. Apesar de ser um conhecimento produto do senso comum e não ser percebida pelo grupo ou pelo indivíduo que pratica tal representação, a TRS é um fenômeno presente e atuante em determinado tempo e espaço na vida dos sujeitos, sendo fundante nos momentos e vivências mais corriqueiras.

É a partir destas concepções da TRS que o estudo investigado remete ao entendimento e compreensão mais aprofundada das reais dificuldades de aprendizagem da Sociologia como disciplina escolar e formação sociológica dos sujeitos indagados. Este estudo é relevante para análise e contenção dos conhecimentos empíricos produzidos pelos alunos sobre a disciplina Sociologia, pois garante e legitima cientificamente a investigação proposta neste trabalho.

### **3. “POR QUE ESTUDAR SOCIOLOGIA?”**

O resultado da análise possibilitou constatar que 77,7% dos sujeitos responderam à questão de forma coesa, compreendendo e reconhecendo a Sociologia como ciência que contribui para desmistificar as relações sociais da vida cotidiana. Os outros 22,2% não reconhecem a

Sociologia como uma ciência que irá contribuir para a realidade crítica dentro de suas vivências sociais.

O percentual de 77,7% levou-se a concluir que os alunos têm conhecimento da importância e necessidade da disciplina em sua formação intelectual e social. Os sujeitos ainda inferem que a disciplina fornece mecanismos de indagação para reflexão, formação de posicionamento crítico, captação dos problemas sociais e políticos, e dos fatos sociais. No tocante a isso, as respostas formuladas levam a afirmar que a própria presença da disciplina Sociologia no currículo do ensino médio permite que os alunos desenvolvam sua resposta subjetiva pautada no senso crítico ainda que inferidas do próprio senso comum. Para um dos sujeitos indagados este é um saber de relevância “para entender fatos sociais e desenvolver pensamentos que irão nos construir socialmente” (Sujeito 1: 17 anos, aluno do 2º ano do ensino médio).

A cerca disso, nota-se que o discente percebe que a Sociologia abrange conhecimentos que perpassam para além das paredes da escola, pois eles entendem a relevância do saber social na realidade concreta de suas vivências. Apreende-se também que a resposta do sujeito em análise revela de forma segura e imperativa a necessidade e o valor do conhecimento proporcionado pela Sociologia para a sua formação enquanto ser social na sociedade em que vivemos. Nessa perspectiva, se confirma que a disciplina de fato compreende, interpreta e desnaturaliza as relações sociais, pois o aluno é instigado a refletir e questionar as causas das estruturas sociais atuais que por vez pode lhe parecer natural e corriqueira, mas ao tempo em que é desmistificado se compreende como forma antagônica do senso comum.

Assim, as Ciências Sociais devem ser observadas pelos discentes, como saber dinâmico, interativo, prático e não como um conjunto de conceitos indefinidos e abstratos (RÊSES, 2004). Ou seja, a ciência da própria Sociologia permite ao aluno uma liberdade de formação de conceitos que tenham como fundamentos elementos científicos, bem como empíricos, já que este último não deve ser desconsiderado ao se constituir análise em representação social.

Com isso, observa-se que as representações sociais “criam quadros de reflexão pré-estabelecidos e imediatos para opiniões e percepções, dentro dos quais ocorrem automaticamente reconstruções objetivas tanto de pessoas, como de situações e que subjazem a experiência e ao pensamento subjetivo” (MOSCOVICI, 2007, p. 91). Neste seguimento, quando os alunos emitem uma opinião concernente à pergunta por que estudar Sociologia, supõe-se que estes já possuem uma representação social sobre a mesma, uma vez que para responder tal questionamento sua resposta sofre influência externas, ou seja, a maneira como os conhecimentos

sociológicos lhe são repassados ou a imagem que eles próprios criam ou associam a este tipo de estudo científico podem contribuir de forma significativa para a construção de representação social a respeito da Sociologia enquanto disciplina.

Porém, foi possível verificar que do público investigado 22,2% tem dificuldade de formular uma simples resposta para tal indagação. Dentre este percentual, alguns não percebem a Sociologia atrativa ou que irá contribuir para a seu desenvolvimento social fora da escola, outros não conseguem entender a importância de estudar Sociologia. Um dos sujeitos informou que estuda Sociologia apenas “para passar de ano” (Sujeito 2: 17 anos, aluno do 2º ano do ensino médio). Diante dessa afirmativa é possível compreender que as representações dos sujeitos em questão “emergem tanto, da compreensão dos indivíduos ou grupo sobre um determinado objeto, como da capacidade de definição, dando assim ao objeto representado uma função de identidade” (MOSCOVICI, 2007, p.21).

Os discentes ao representar seus conceitos ou definição acerca da pergunta por que estudar Sociologia, estão provavelmente baseados no dito e em experiências de convívio social dentro da escola, ou ainda em seus próprios pensamentos que partem do contato com o meio social e contribuem para formular a subjetividade do discente. “O indivíduo vai, gradativamente, sendo constituído, ao entrar em contacto com o outro e com as suas circunstâncias, com as quais mantém uma permanente troca de informações” (ALBUQUERQUE, 2008, p.02), assim as representações sociais são formuladas através do contato com o outro e com o contexto em que a Sociologia se insere.

Em vista disso, as representações sociais permitem que o grupo comungue de ideias e conceitos que podem ser positivos ou não, ainda que continuem sendo motivados pelo meio e pelos demais sujeitos, porquanto representação não se faz desvincula de interação social mesmo que desenvolva um simbolismo negativo. Destarte, “um mesmo objeto ou acontecimento visto por horizontes diferentes dá lugar a negociações de interpretação, confrontos de posição pelos quais os indivíduos exprimem uma identidade e uma pertença” (JODELET, 2009, p.702). Isto é, mesmo que as representações não sejam igualmente reproduzidas, tais diferenças também devem ser consideradas pela teoria, uma vez que as representações se manifestam diante da esfera de pertença, dentre os processos de ancoragem e objetivação, que podem levar a condições de consenso ou dissenso dentro do grupo social.

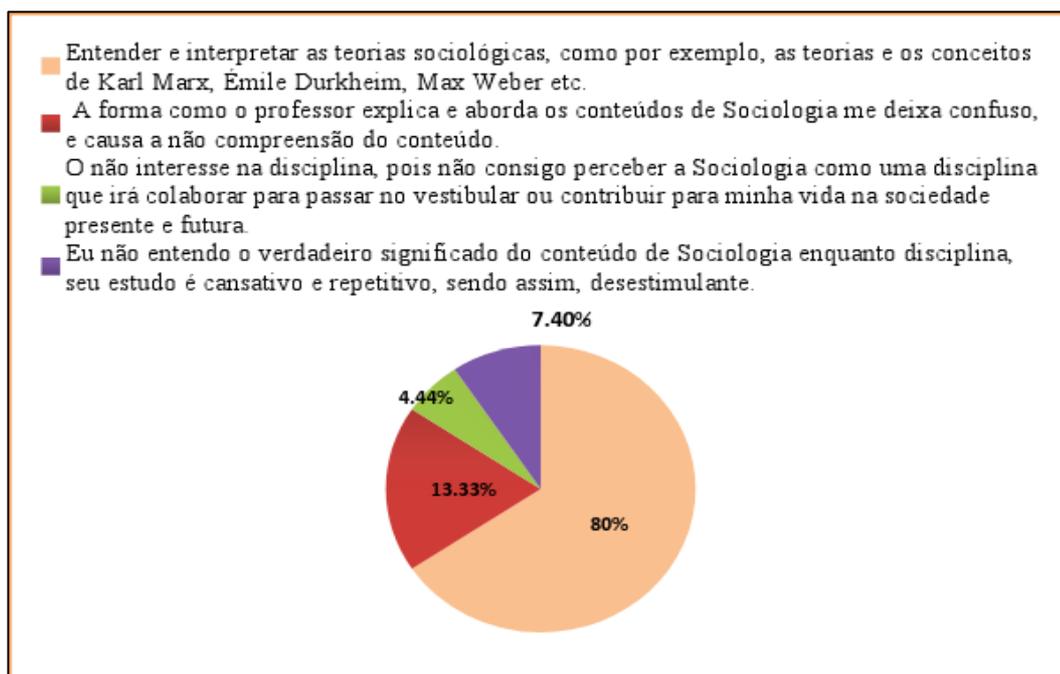
Para Moscovici, ancoragem (2007, p.58) “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um

paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Já a objetivação “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...] Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos” (MOSCOVICI, 2007, p.71). Nessa lógica, ao formular seus posicionamentos sobre o questionamento por que estudar Sociologia, verifica-se uma relação de ancoragem e objetivação, já que ao se debaterem com a questão os alunos formulam uma opinião que ainda não lhe é próprio e acabam por torná-la familiar. No processo de objetivação os estudantes se apropriam da definição de acordo com sua categorização e seleção de imagens a fim de formular um posicionamento quase que concreto cristalizado e próprio.

#### 4. E O ALUNO? QUAIS SUAS DIFICULDADES EM APRENDER SOCIOLOGIA?

A escolha do sujeito “aluno” para a construção do estudo de representação social se justifica por este estar mais próximo ao objeto “Sociologia”, com isso se buscou chegar o mais adjacente possível da realidade do discente com a disciplina, pois “as representações sociais é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (JODELET, 2001, p. 27). Desta maneira, observou-se que as representações que os alunos produzem com relação à Sociologia é um reflexo da afinidade e da interação do mesmo com a disciplina. Tais circunstâncias “produz cultura, e começa a criar símbolos que expressam o objeto de seu conhecimento e seus valores” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 02), produto da subjetividade e das interações internas e externas, pela qual os discentes criam significados. Estas representações sociais são responsáveis pelo posicionamento do discente, pois os aspectos apresentados nos dados abaixo guiam o modo de interpretar as reais dificuldades do sujeito na prática com a ciência.

##### Gráfico 01 - Dificuldades dos alunos na disciplina Sociologia



Fonte: Elaboração das autoras.

Atrelado a isso, o objetivo do gráfico 01 é apresentar que embora as representações sociais não sejam exatamente reproduções de concepções, estas se manifestam repetidamente em um mesmo contexto espacial e temporal. Um mesmo conceito ou avaliação pode ser revelado por diferentes sujeitos sem o intuito de se reforçar ou copiar o do outro, apenas por se encontrar representado implícito entre as relações sociais diante do meio comum em que são formuladas às definições.

Os dados do gráfico 01 aqui mencionados são relevantes para o entendimento geral da visão dos alunos no estudo específico sobre a disciplina Sociologia. Vê-se que de 135 discentes 80% tem mais dificuldade em entender as teorias sociológicas, 13,33% associam suas complicações de aprendizagem na forma como o professor repassa seus conteúdos. Esse problema está associado à ausência de sentido e finalidade da disciplina na grade curricular e atuação de professores sem a formação adequada, que desenvolvem experiências pedagógicas não relacionadas aos objetivos práticos da Sociologia (JINKINGS, 2007).

Os outros 4,44% não percebem o significado em estudar Sociologia e 7,40% são indiferentes a seu estudo pela falta de interesse ou motivação. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas sob a eclosão de duas concepções: valor e conflito (ALMEIDA, 2009). Na primeira concepção, com uma análise mais penetrada sobre os dados 13,33%, 7,40% e 4,44% é possível inferir que os conteúdos sociológicos não foram trabalhados em harmonia com as percepções e expectativas da realidade dos sujeitos pesquisados, visto que a

falta de compreensão, o não interesse e a não apreensão do significado da Sociologia para sua vida social oportuniza uma crise eminente entre o aluno e os conteúdos sociológicos.

O percentual 13,33% justifica que encontra problemas na forma como o docente explica e aborda os conteúdos de Sociologia. Percebe-se que o discente na verdade não nega a importância da Sociologia, o sujeito apenas não teve uma experiência positiva com a disciplina. Isso se deve a forma limitada com que o professor planeja repassar o conteúdo, muitas vezes apenas explicar o assunto não é suficiente, já que “a Sociologia pode desempenhar um papel importante em sua formação, por meio de conceitos e temas, trazendo elementos para a compreensão da realidade na qual está inserida” (MOURA, 2012, p.80). O resultado de 7,40%, revela o número de discentes que não entendem o verdadeiro significado da disciplina Sociologia, e por não perceberem esse estudo como importante, cria-se uma imagem repetitiva e desestimulante de um saber a ser compreendido.

Em consequência, é preciso estimular o educando a problematizar, refletir e identificar o tema em sua vivência, fazendo-o se sentir sujeito do processo social. Os 4,44% dos alunos percebem a falta de interesse pela disciplina, uma vez que não conseguem compreender uma real contribuição da Sociologia para sua formação. Tal desdém pode ser configurado pela perspectiva do próprio aluno, que muitas vezes está na sala de aula apenas para garantir o certificado do ensino médio, o que é considerado uma problemática diante dos objetivos da Sociologia. Porém, o papel desta ciência não é apenas de cumprir um currículo institucional mas também tem o objetivo de instigar e desmistificar as relações econômica, políticas e sociais.

Ao demonstrar que 80% dos discentes têm mais dificuldade em entender e interpretar as teorias sociológicas, este estudo confirma que a Sociologia enfrenta problemas particulares na compreensão de seus objetivos científicos, pois a própria natureza da sua pesquisa e o modo como ela compreende, interpreta e desnaturaliza as relações sociais causa dificuldades de aprendizagem aos alunos de nível médio. Além do que o retardamento da Sociologia como disciplina da grade curricular na base nacional da educação, atrasa e tira oportunidades de maior acesso aos alunos neste conhecimento científico. Dessa maneira interfere na formação de profissionais da área, na quantidade de materiais didáticos, diferindo no que se referem a seus conteúdos, recursos e metodologias para o ensino nas escolas de Educação Básica e Ensino Superior. Tais informações contidas no gráfico 01 ressalta que os alunos de fato, não conseguem abarcar e interpretar as teorias clássicas próprias do conhecimento oferecido pelo estudo da Sociologia e relacioná-los ao mundo onde eles estão implantados. Esta dificuldade possivelmente possa vir a ser também um

conflito de natureza prática com o ensino da Sociologia ou de natureza educacional de modo mais amplo, posto que, os dados apresentados acima se relacionam com as interações sociais que chegam a estes sujeitos ou grupos através da reprodução de realidades externas (ALBUQUERQUE, 2008, p.04). Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem destes alunos estão articuladas com outros fatores referentes a tais problemáticas, pois se pode incluir com base nas informações apresentadas que,

A desvalorização da disciplina e do profissional especializado na ciência social, consequência da frágil presença da disciplina Sociologia, é reforçada pelo processo excludente e impulsivo, que afeta grande quantidade de jovens brasileiros no ensino médio nas escolas públicas do país (JINKINGS, 2007, p. 123).

Este processo de desvalorização implica diretamente na receptividade da ciência na sala de aula, pois ainda que os alunos desconhecem o instável histórico de luta pela consolidação da disciplina, os mesmos acabam sendo atingidos por uma violência simbólica<sup>5</sup> implicada através do tratamento periférico atribuído à disciplina. Nas escolas pesquisadas, a Sociologia ocupa no horário escolar os últimos espaços das aulas, configurando-se como disciplina marginalizada, o que acaba desestimulando o próprio aluno a potencializar um real interesse pela ciência.

## 5. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Ao questionar os professores de Sociologia “quais os tipos de dificuldades dos alunos com relação à disciplina de Sociologia? ”. Verifica-se uma concordância quanto à explanação das repostas. Os docentes expõem seus posicionamentos justificando que as principais problemáticas partem dos próprios sujeitos, como por exemplo, concentração, falta de leitura e escrita, dificuldade em expor ideias, desinteresse e outros aspectos ilustrados no gráfico. No entanto, compreende-se que estes mesmos problemas citados estão relacionados diretamente à própria formação do aluno, ou seja, está inferido da ação do catedrático. Logo, foi observado pelas pesquisadoras durante o período de aplicação dos questionários que na sala de aula o discente não é instigado a desenvolver um posicionamento crítico ou fundamentar as teorias sociológicas com

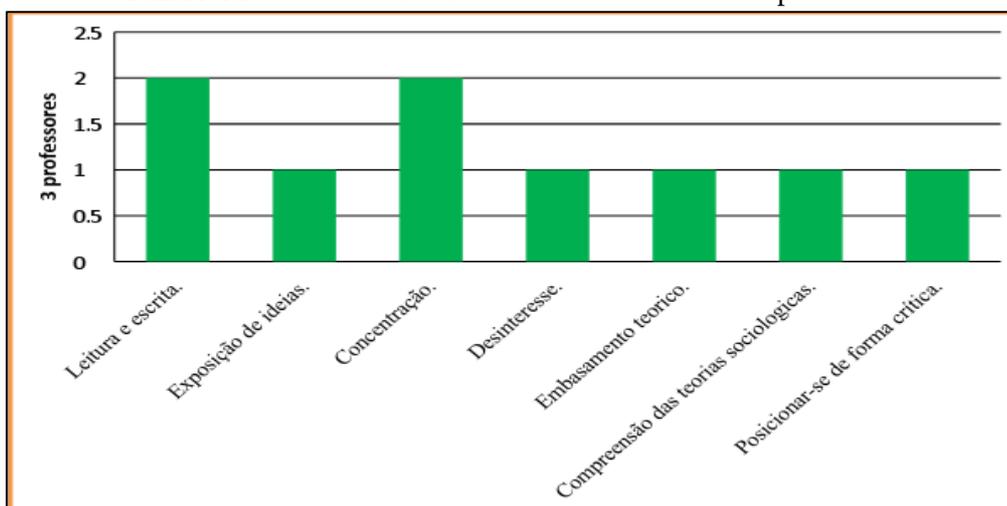
---

<sup>5</sup> Compreende-se violência simbólica aquilo que se constitui por meio de uma ação pedagógica para expressar uma ruptura com as representações espontâneas, de modo que seja imposto para significar a unidade teórica (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

experiências do cotidiano de modo a torná-las familiares em seu meio, ou ainda é exposto a metodologias insuficientes para o estudo efetivo da Sociologia.

Tais problemas são compreendidos como associáveis ao próprio exercício de poder que o docente desempenha na classe, já que “o professor exerce o seu poder de selecionador e mediador dos produtos midiáticos que chegam às escolas, assim como de analista e comunicador dos resultados do desempenho escolar dos alunos” (COSTA, 2009, p.47). Destarte, ao se verificar dificuldades referentes à formação sociológica dos discentes não se deve desconsiderar a influência dos problemas referentes à própria formação docente, visto que dos três entrevistados apenas um professor tem graduação em Ciências Sociais. Isto é um fator que exerce influência primordial na atuação dos educadores no comando da sala de aula, uma vez que a formação docente exerce alcance preciso no processo de ensino e aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2008).

**Gráfico 02 - Dificuldades dos alunos sob o olhar dos professores**



Fonte: Elaboração das autoras.

A partir da análise das informações contidas no gráfico 2 é possível perceber também, com olhar mais crítico e apurado que as dificuldades de aprendizagem destacadas pelos professores com relação aos alunos na disciplina Sociologia não são estritamente funcionais, mas estão carregadas de representação social. Estas categorias ou classificações são sistemas de representações construídas pelos docentes em relação aos problemas de aprendizagem dos discentes com a disciplina. Estas abordagens permitem compreender a interação cotidiana dos professores com os alunos, e a posição social que estes assumem no contexto classe também estão carregadas de dois tipos de representativos:

Distorção - todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico. Suplementação - consiste em conferir atributos e conotações que não lhe são próprias ao objeto representado, resulta de um acréscimo de significado devido ao investimento do sujeito naquilo e a seu imaginário (JODELET, 2001, p. 36-37).

Os problemas de aprendizagem dos estudantes acerca da disciplina Sociologia provoca defasagem com relação a esta representação. Por exemplo, a distorção ocorre justamente quando os conteúdos trabalhados pelos professores não coadunam com a realidade local da escola ou do contexto histórico, econômico, social e as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, a educação escolar não estabelece a igualdade de permanência e oportunidade para que todos consigam sucesso na vida profissional ou social, pelo contrário a educação quando não respeita a individualidade do corpo discente favorece assim, a reprodução de estruturas sociais garantindo a continuidade da ordem vigente ao reproduzir as condições do sistema social mais amplo (BOURDIEU, 1992).

Observa-se no Brasil, por exemplo, que as instituições de ensino são fragmentadas e hierarquizadas, na medida em que o próprio sistema se subdivide em escolas públicas e privadas. A primeira destinada à classe trabalhadora, mantidas pelo poder público e a maioria delas com péssimas condições estruturais e profissionais reduzidos, a segunda estão àquelas destinadas às classes econômicas mais elevadas, que possuem recursos para oferecer aos alunos melhores condições de ensino e aprendizagem (PILLETE, 2002). Outro exemplo pode ser percebido através da suplementação, pois não raramente os estudantes de escolas públicas são conotados como classe problemática na assimilação de conteúdos escolares ou então são associados à imagem de discentes arredios ou indisciplinados. Em vista disso, percebe-se por meio das respostas elencadas pelos professores que esses já chegam à sala de aula com uma visão formulada sobre dificuldade de aprendizagem sem ao menos conhecer a realidade do sujeito, como se essas problemáticas fossem próprias do aluno desassociadas da realidade estrutural e externa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa versou compreender as representações sociais que os alunos possuem a respeito da aprendizagem na disciplina Sociologia nas escolas públicas piauienses Unidade Escolar Valdivino Tito, Unidade Escolar Treze de Março e Colégio Estadual Professor Raimundinho Andrade no final do segundo semestre do ano letivo de 2016. Analisou-se por meio de questionários aplicados com os alunos e com os docentes, as concepções de representação

acerca da Sociologia como disciplina do ensino médio. Estas representações sociais implicadas pelos estudantes contribuíram para percepção da formação sociológica, no qual se verifica que há compreensão por parte deles da importância da Sociologia para reflexão e desenvolvimento da perspectiva crítica diante dos fenômenos sociais e formação intelectual.

Percebe-se que apesar dos documentos oficiais postularem que a disciplina Sociologia deve ser compreendida e exercida como conhecimento dinâmico, flexível e prático (RÊSES, 2004), que contribui para a conscientização social e política do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, verifica-se na prática realidades ainda inconformadas. Dessa maneira, ao analisar os resultados das informações coletadas nas instituições em discussão, constatou-se que os alunos têm consciência da importância de desnaturalização das teias de relações sociais, no entanto ainda enfrentam dificuldades em compreender e consolidar o aprendizado de conteúdos da Sociologia, uma vez que não são incitados a refletir e relaciona-los a realidade social onde estão inseridos.

Na sala de aula o discente é levado a cumprir presença, realizar trabalhos escritos e formular respostas que podem ser apenas retiradas do livro didático, mas não é incitado a problematizar temáticas sociológicas diante de sua realidade social. Estas são limitações que prejudica de maneira direta o aprendizado destes alunos, são situações didáticas que desestimula e causa deficiências na assimilação dos conteúdos e do verdadeiro significado da Sociologia para o ensino médio. Nas escolas pesquisadas, por exemplo, esta disciplina tem sido ministrada por profissionais formados de outras áreas (pedagogos, de letras inglês e apenas um professor graduado em ciências sociais). Estas são situações que atualmente se encontram vivas na realidade, e por este motivo e outros fatores, que o ensino da Sociologia se estabelece nas escolas de ensino médio de forma limitada.

As representações sociais formuladas pelos estudantes permitem compreender a difusão de conceitos e percepções que se desenvolvem em diferentes espaços sem, conseqüentemente, se reproduzirem. Ou seja, não há exata reprodução de conceitos e problemáticas, o que decorre são processos e elementos comuns nas aulas de Sociologia, acabando por implicar em representações sociais, ainda que em diferentes espaços. Os alunos das escolas investigadas estão dispostos a condições similares de estruturas (materiais didáticos, carga horária, metodologia e avaliações) nas aulas de Sociologia, desse modo partilham de dificuldades e formação sociológica comum.

As percepções representadas pelos sujeitos acerca da disciplina Sociologia provém da formação sociológica e do poder exercido pelo professor no processo das aulas, pois o docente tem autonomia de selecionar e praticar a metodologia e criar métodos de avaliação que lhe parece

adequado. Porém, a sociologia é uma ciência com desafios teóricos e metodológicos permanentes, pois ela problematiza e reflete a realidade social em movimento. “Este objeto vivo, contraditório, em contínua transformação, torna-se mais complexo à medida que se desenvolvem novas configurações e possibilidades da vida em sociedade” (JINKINGS, 2007, p. 113). Neste sentido, essas ações impostas ao alunado nem sempre são aceitas sob perspectiva positiva, e a imagem criada pelo discente a respeito da disciplina Sociologia pode influenciar na maneira como ele representa, acomoda e assimila<sup>6</sup> os conhecimentos sociológicos.

No processo de investigação da formação sociológica foi constatado que os alunos reconhecem seus problemas em interpretar e associar as teorias sociais diante das experiências no qual emerge do cotidiano e através da comunicação com os grupos. Portanto, a difusão das representações sociais constituídas pelos discentes é motivada por diversos fatores, entre eles o meio social em que estão inseridos e a comunicação entre os sujeitos. Desse modo, esta teoria contribui para compreender que o posicionamento dos estudantes, a resposta subjetiva formulada, a perspectiva sobre a disciplina e as dificuldades são estabelecidas a partir da interação entre os indivíduos e o espaço por meio da comunicação, criando-se um percebimento comum capaz de ser qualificada e compreendida dentro de um grupo.

Durante o processo de observação e análise das informações dos dados obtidos, foi conferido pelas pesquisadoras que os impasses na formação dos alunos no ensino médio na disciplina Sociologia é reflexo da carência de maturação da mesma, bem como das estruturas que compõe a constituição sociológica dos estudantes. Destarte, as estruturas que se refere estabelecem-se desde o espaço limitado que a disciplina ocupa dentro do currículo do ensino médio até a metodologia pela qual a Sociologia é abordada na sala de aula, incluindo a formação do professor de Sociologia, quando não qualificada acaba por inferir no processo de formação dos educandos em Sociologia. Durante toda a pesquisa foi possível compreender que os alunos, independente de conhecer ou não o histórico de luta e instabilidade da disciplina Sociologia no currículo do ensino médio, de certa forma acabam sendo afetados por esta problemática, pois estes fatores influenciam densamente na prolixidade das representações sociais elaboradas por eles com relação a disciplina Sociologia, uma vez que por ter se tornado obrigatória recentemente a disciplina ainda ocupa um espaço instável no currículo escolar.

---

<sup>6</sup> Para Piaget assimilação: mantém a sua função primordial de conservar e de fixar pelo exercício o que interessa a atividade do sujeito. Acomodação é o resultado das pressões exercidas pelo meio, podendo então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre assimilação e acomodação (MUNARI, 2010).

Atrelada a isso, constatou-se que nas escolas analisadas a disciplina Sociologia consiste em condições de estruturas restritas. A própria Universidade Estadual Campus Heróis do Jenipapo em Campo Maior não disponibiliza formação para professores na área, contribuindo para tornar escasso o número de profissionais para ministrar a disciplina. Diante disso, a especialidade dos professores que lecionam a disciplina Sociologia implica nas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, pois dos três docentes que participaram da pesquisa apenas um era formado em Ciências Sociais, sendo que os demais tinham formação em Letras Inglês e Pedagogia.

Nesse sentido, tais decorrências possivelmente poderão dispor o aluno a metodologias inadequadas e que evadem dos objetivos específicos das ciências sociais, ou seja, ao se planejar uma aula não adequada a natureza da disciplina, que é provocar inquietações e instigar desnaturalização dos fatos sociais, de certa forma esta aula se faz ineficiente preenchendo apenas o tempo disponível para e estabelecido pelo cronograma escolar. Além do que, a disciplina ocupa o mínimo de carga horária semanal, visto que se verificou que a Sociologia enquanto disciplina ocupa uma posição periférica nas escolas pesquisadas, já que lhe restam os últimos horários.

A TRS foi incorporada na pesquisa através das análises que as autoras fizeram dos dados coletados nas três escolas abordadas. Contudo, apropriar-se da Teoria da Representação, no âmbito em estudo não foi tarefa fácil, pois as pesquisadoras até então não tinham conhecimento aprofundado dessa teoria, o que exigiu maior esforço e dedicação nas leituras feitas principalmente relacionado ao conhecimento teórico clássico de Moscovici. Outro desafio ao realizar a pesquisa e produzir o artigo, deveu-se a carência de trabalhos e obras que busquem verificar e compreender a Sociologia sob o olhar dos alunos, pois as produções estão mais voltadas para a formação do professor e os desafios enfrentados pelos docentes no ensino desta ciência.

A proposta em fazer uma pesquisa sob esta perspectiva foi um trabalho muito desafiador, pois ao mesmo tempo em que se compreendiam seus conceitos chaves, as análises dos dados eram realizadas. Com isso, foi possível problematizar e desnaturalizar as dificuldades de aprendizagem que os discentes têm com relação à disciplina e a formação sociológica que estes possuem a respeito dos saberes instigados por esta ciência. A partir dessas inquietações há uma reflexão da realidade de aprendizagem na disciplina Sociologia nos espaços referidos, identificações na visão dos alunos das principais problemáticas enfrentadas na compreensão dos conhecimentos sociológicos e na investigação de como os alunos do ensino médio compreendem a importância da disciplina Sociologia. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa de campo, não houve

resistência por parte das escolas, dos alunos e dos professores em fornecer as informações necessárias para que a observação fosse realizada. Porém, alguns alunos optaram por não responder o questionário, outros abdicaram por não responderem algumas perguntas, mas esses foram pontos que não afetaram de forma direta os resultados.

Trata-se de um estudo relevante para os sujeitos envolvidos na pesquisa e para as futuras classes de alunos que estarão em contato com a disciplina Sociologia, uma vez que este trabalho coloca em evidência as atuais dificuldades de aprendizagem e as problemáticas relacionadas acerca desta ciência. Dessa maneira, as percepções coletadas dos participantes contribuíram para que seus posicionamentos referentes a esta ciência fossem divulgados, interpretados e compreendidos cientificamente, cooperando direta ou indiretamente para maior discussão e valorização das reais experiências do alunado e da Sociologia. Esta pesquisa traz dados e informações concretas, buscadas da realidade discente/professor/disciplina Sociologia, assim essas são conjunturas que podem ser consideradas e debatidas pelos profissionais que ministram ou ministraram as aulas nessa área.

A proporção desta pesquisa pode ser discutida também pela gestão das escolas averiguadas que queiram, nestas instituições, refletir e buscar alternativas de melhoramento para a Sociologia enquanto disciplina ou pelos próprios alunos instigados e demais públicos que tenham curiosidade em compreender mais sobre o universo da Sociologia como saber escolar. Esta investigação também tem relevância científica porque colabora para a continuidade do progresso de consolidação da Sociologia como ciência no currículo escolar regional e brasileiro, pois este é um estudo colaborativo para a análise e compreensão das dificuldades que os alunos têm na interpretação e percepção dos conhecimentos sociológicos. Portanto, de um modo geral, este estudo fornece subsídios para prováveis pesquisas científicas relacionadas ao tema em questão ou correlacionadas a ela, na medida em que estas análises fornecem informações relevantes para que novos pesquisadores problematizem ou amplie tais estudos para além do que foi proposto neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lia. (2016), Matos Brito de. *Subjetividade e representações sociais de escola dos alunos do curso de pedagogia*. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu –MG. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT20-5064--Int.pdf>. Acesso: 16 novembro.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. (2009), *Abordagem societal das representações sociais*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>>. Acessado em 20 de dezembro de 2016.

ARRUDA, Angela; CARVALHO, João Gilberto da Silva. (2008), *Teoria das representações sociais: um diálogo necessário*. Paidéia. 18(41), 445-456. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

BARDIN, Laurence. (1977), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BORGES, Adriana Cristina. (2014), *Tecnologia e ensino de Sociologia: interfaces problematizadas pelos professores no ensino médio*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BOURDIEU, Pierre. (1989), *O poder simbólico*. Ed. DIFEL, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. (1992), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação; Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em 30 de outubro de 2016.

COSTA, Lucio Flavio Ferreira; ALVES, Maria Railma; TEIXEIRA, Regina Célia Fernandes. (2010), *Sociologia da Educação* (Ciências Sociais. 3º período). Minas Gerais: Montes Claros, 2010.

COSTA, Marina Aparecida Tenório Salvador da. (2009) *Descaminho do poder profissional Docente: uma leitura das representações do professor*. Recife. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9420>>. Acessado em 14 de dezembro de 2016.

GIANNOT, José Arthur. (1978), *Os pensadores – Auguste Comte*. Editora Abril Cultural. São Paulo. Disponível em: <[https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/colecao\\_os\\_pensadores\\_auguste\\_comte\\_-\\_obra\\_e\\_vida.pdf](https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/colecao_os_pensadores_auguste_comte_-_obra_e_vida.pdf)>. Acessado em 29 de dezembro de 2017.

JINKINGS, Nise. (2007), *Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos*. Mediações - Revista de Ciências Sociais. V. 12, N. 1, P. 113-130, jan/jun. Londrina. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391/2761>>. Acessado em 20 de outubro de 2016.

JODELET, Denise. (2009), *O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acessado em 12 de dezembro de 2016.

JODELET, Denise. (2001), *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. Disponível em < <https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>>. Acessado em 27 de novembro de 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2003), *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo : Atlas.

MESQUITA, Bruna Karine Nelson. (2016), *As representações sociais sobre o ensino de Sociologia e formação docente: um estudo acerca do PIBID de Sociologia da UFPI*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Piauí.

MORAES, Amaury Cesar. (2003), *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato*. São Paulo. v.15. n.1, p. 5-20. Abr.

MOSCOVICI, Serge. (2007), *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOURA, Neide de Lima. (2012), *O papel da sociologia na formação do jovem: perspectivas dos estudantes*. 147 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo.

MUNARI, Alberto. (2010), *Jean Piaget*. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana.

OLIVEIRA, Márcio S.B. de. (2004), *Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista brasileira de ciências sociais – Vol.19 Nº. 55, *On-line version* ISSN 1806-9053, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955.pdf>>. Acessado em 27 de dezembro de 2016.

PIAUÍ. *Resolução CEE/PI nº 111/2009*. Regulamenta a implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no âmbito do Sistema de ensino do Piauí e dá outras providências. Disponível em: <[www.ceepi.pro.br/Normas%20CEE/2009%20Resolucao%20111-Implantacao%20Soc...](http://www.ceepi.pro.br/Normas%20CEE/2009%20Resolucao%20111-Implantacao%20Soc...)>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

PILETTI, Nelson. (2002), *Sociologia Da Educação*. 18ª edição 3ª impressão. Editora Ática.

PORTAL MEC, *Governo lança Novo Ensino Médio, com Escolas em tempo Integral e nova proposta curricular*. De 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571:proposta-preve-%20flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo>>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

RÊSES, Erlando da Silva. (2004), *...E com a palavra: os alunos*. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do distrito federal sobre a sociologia no ensino médio. 147p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF.

SÁ, Celso Pereira de. (1998), *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Disponível em: <[http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA\\_A\\_Construcao\\_do\\_objeto\\_de\\_pesquisa\\_em\\_representacoes\\_sociais.pdf](http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA_A_Construcao_do_objeto_de_pesquisa_em_representacoes_sociais.pdf)>. Acessado em 19 de dezembro de 2016.

SANTOS, M. de F. de S. (2005), *A Teoria das Representações Sociais*. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de. (Org.) *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Pernambuco: Ed Universitária da UFPE. p.15-38.

SILVA, Ileizi. (2005), *A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina*. In: XII CONGRESSO Brasileiro de Sociologia. Belo Horizonte.

SOARES, Norma Patrycia Lopes.(2011), *Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciandos da UFPI*. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14385/1/NormaPLS\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14385/1/NormaPLS_TESE.pdf)>. Acessado em 23 de dezembro de 2016.

SOUZA, Liliane Pereira de. (2012) *A violência simbólica na escola: Contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira*. Revista LABOR nº7, v.1 ISSN: 19835000. Disponível em:<[http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola)>. Acessado em 30 de agosto de 2016.

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

CARVALHO, Marina de; PAZ, Raiana Santos da. As representações sociais sobre as dificuldades de aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.88-109, 2017.

*Recebido em: 20 de nov. 2017*

*Avaliador 1: 11 de dez. 2017*

*Avaliador 2: 12 de dez. 2017*

*Aceito em: 05 de jan. 2018*



## A TRAJETÓRIA DO "CURSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA PARA JOVENS DE ESCOLAS DO ALTO URUGUAI CATARINENSE (AMAUC)": desafios, avanços e entraves

Eduardo João Moro<sup>1</sup>

### Resumo

O “Curso de Formação Política para jovens de escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)” surge em um momento de efervescência dos debates acerca do ensino da política na escola. Por um lado, ganha força a defesa do projeto de lei que propõe a inclusão do Programa Escola Sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional; por outro, surge a Frente Nacional Escola Sem Mordação, que critica severamente o que considera uma tentativa de censura aos professores. Paralelamente, tornou-se lugar-comum discutir o desinteresse dos jovens pela política, caracterizado por atitudes de apatia, indiferença, resistência e descrédito em relação à política institucionalizada. Apesar (e por causa) deste cenário que surgiu a proposta do curso, que percorreu escolas dos municípios que compõem o território da AMAUC<sup>2</sup> com o objetivo de fornecer aos discentes um arcabouço teórico sobre política, buscando despertar o interesse pelo tema e promover o exercício da cidadania. Nesse artigo busca-se relatar essa experiência, descrevendo seu planejamento, sua execução e os êxitos e obstáculos encontrados ao longo do processo.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Política. Juventude.

<sup>1</sup> Docente no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [eduardo.moro@ifc.edu.br](mailto:eduardo.moro@ifc.edu.br).

<sup>2</sup> A microrregião de Concórdia, chamada de território do Alto Uruguai Catarinense, é composta por 15 municípios: Alto Bela Vista, Arabutã, Arvoredo, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Peritiba, Piratuba, Presidente Castelo Branco, Seara e Xavantina. Possui uma população estimada em 146.019 habitantes, distribuídos em uma área pouco superior a três mil quilômetros quadrados. Seguindo as características da mesorregião, a maioria dos municípios é tipicamente rural, com média populacional de 8.097 habitantes. A presença da agricultura familiar é expressiva na região, já que dos 12.762 estabelecimentos agropecuários existentes, 11.521 são familiares. O PIB do território representa 4,6% em Santa Catarina, sendo 12% do PIB agrícola do estado (BRASIL, 2010).

## THE PATH OF “POLITICAL FORMATION COURSE FOR STUDENTS FROM ALTO URUGUAI CATARINENSE (AMAUC)”: Challenges, improvements and hindrances

### Abstract

The "Political Formation Course for young students from schools from Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)" appears in a moment of effervescence about the teaching of politics in the school. On the one hand, the defense of the bill that proposes the inclusion of the Programa Escola Sem Partido (No-Party School Program) among the guidelines and bases of Brazilian education gains strength; on the other hand, the Frente Nacional Escola Sem Mordaça (No Gag School National Front) appears, criticizing severely what it considers to be an attempt to teacher censorship. At the same time, it became commonplace to discuss young people's lack of interest in politics, marked by attitudes of apathy, indifference, resistance and discredit related to institutionalized politics. In spite of (and because of) this scenario that the course proposal has emerged. It has gone through schools of the municipalities that make up the AMAUC territory in order to provide young students a theoretical framework on politics aiming to arouse interest in the subject and to promote the citizenship exercise. In this article we try to describe this experience, describing its planning, its execution and the successes and obstacles encountered throughout the process.

**Keywords:** Education. Political formation. Youth.

### INTRODUÇÃO

Trata-se de um momento singular na história da nação, pois a política invadiu definitivamente o cotidiano das pessoas, nos meios de comunicação, nas redes sociais e tornou-se tema de disputa nas escolas.

Porém, percebe-se urgente o despertar do interesse público pelo tema. Por um lado, assiste-se a um debate improdutivo e despolitizado, pautado por linchamentos morais e adjetivações generalistas entre os chamados “petralhas” e “coxinhas”, posicionados, respectivamente, à esquerda e à direita do espectro político. Por outro, o Movimento Escola Sem Partido e a Frente Nacional Escola Sem Mordaça duelam acerca de uma possível doutrinação política e ideológica pela qual estaria passando o sistema de ensino brasileiro, em que professores se beneficiam da audiência cativa dos alunos em sala de aula para promoverem suas próprias preferências.

Tudo isso ocorre em meio a denúncias recorrentes da utilização de caminhos “não democráticos” de operação por parte dos políticos (tais como a corrupção, favorecimentos, acordos secretos etc.), agora rápida e frequentemente revelados graças aos avanços da tecnologia da informação.

Nesse cenário é que surgiu a proposta de um curso de formação, objetivando apresentar um conjunto de conhecimentos acerca da política, de forma a permitir ao jovem compreender a trajetória histórica e, de forma embasada, debater, questionar e desmistificar estereótipos, possibilitando, assim, o exercício pleno, crítico e consciente da cidadania e, mais especificamente, da participação política.

Mediante a aprovação da proposta em um edital de apoio a projetos de pesquisa e extensão do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia<sup>3</sup> (Edital 31/2016- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), o curso passou a ser executado sob coordenação do autor deste trabalho, entre março e novembro de 2017. Já nos primeiros encontros percebeu-se que adequações seriam necessárias para viabilizar a proposta. A ideia inicial de um curso composto por módulos que totalizariam 20 horas mostrou-se impraticável por algumas razões: (1) a maioria das escolas não estava disposta a ceder horas letivas para a realização dos módulos; (2) a fragmentação das horas em diversos dias tornaria as viagens demasiadamente onerosas para o campus; (3) os alunos não se mostraram dispostos a participar do curso em contratuais; e (4) os bolsistas (menores de idade) não teriam condições de participar das atividades do projeto por estarem matriculados em cursos de tempo integral.

Optou-se, assim, por sintetizar e organizar os conteúdos de modo a não ultrapassarem três horas de duração. Ou seja, o curso foi transformado em palestras, permitindo, assim, aumentar o público-alvo.

As linhas que seguem têm como objetivo relatar essa experiência, partindo de uma contextualização geral, com a apresentação das ações que antecederam e redundaram no projeto; passando para a descrição do seu planejamento e execução; chegando a uma síntese dos principais avanços e entraves encontrados ao longo do processo.

## 1. CONTEXTO E JUSTIFICATIVA: A POLÍTICA NA SALA DE AULA

A proposta de um curso de formação política surge em um momento de efervescência dos debates acerca do ensino da política na escola. Por um lado, ganha força o movimento

---

<sup>3</sup> O Instituto Federal Catarinense (IFC) iniciou suas atividades pedagógicas como Ginásio Agrícola, ainda década de 1960, formando sua primeira turma em 1968. Em 1972, elevou-se a Ginásio Agrícola e em 1979 passou a se chamar Escola Agrotécnica Federal. No ano de 1997, a instituição adquiriu autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira, passando, finalmente, a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense em 2008. Atualmente, o campus oferece três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Agropecuária, Alimentos e Informática), além de cinco cursos de nível superior (Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Agronomia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física) (CONCÓRDIA, 2016).

denominado Escola Sem Partido, defensor do projeto de lei de autoria do Senador Magno Malta, do Partido da República do Espírito Santo (PR/ES), que propõe alterações nas diretrizes e bases da educação nacional<sup>4</sup>.

Em termos gerais, o projeto opõe-se a uma doutrinação política e ideológica pela qual estaria passando o sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos, em que professores se beneficiam da audiência cativa dos alunos em sala de aula para promoverem suas próprias preferências. Esta doutrinação, por sua vez, estaria violando a liberdade de consciência e de crença dos indivíduos, assegurada pelo art. 5º, inc. VI, da Constituição Federal. Conforme a minuta de justificativa do projeto de lei, “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas (...)” (BRASIL, 2016, on-line).

Se aprovada, a lei tornará obrigatória a afixação de um cartaz nas salas de aula, contendo seis deveres do professor. Entre eles, destacam-se: (1) “O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”; (2) “O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”; (3) “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa - isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”; dentre outras (BRASIL, 2016, on-line).

No lado oposto está a Frente Nacional Escola Sem Mordaza, surgida em um encontro de entidades e movimentos sociais realizado em Brasília, em junho de 2016. A Frente é composta de entidades dispostas a se mobilizarem contra a aprovação do projeto de lei acima mencionado e de outros documentos propostos a partir deste nas diferentes esferas. No seu lançamento, ocorrido no prédio do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estiveram presentes organizações das esferas municipais, estaduais, federais, públicas e privadas, mandatos parlamentares, partidos políticos, movimentos sociais etc.

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que após o fechamento do artigo, no mês de novembro, o senador Magno Malta retirou o projeto de lei da tramitação no Senado. No entanto, segundo O GLOBO, a retirada se deu mediante um pedido do próprio Movimento Escola Sem Partido, que acredita na aprovação de um projeto semelhante, do deputado Erivelton Santana (PEN/BA), na Câmara dos Deputados, onde o debate ocorre em uma comissão especial. Segundo a mesma fonte, além das propostas mencionadas, outras tramitam nas Assembleias Legislativas dos estados do Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul; bem como na Câmara de Vereadores de diversos municípios, incluindo Rio de Janeiro, São Paulo, Palmas e Curitiba (COUTO, 2018). Ou seja, a retirada do projeto de lei no Senado parece tratar-se de uma estratégia política focada na aprovação de leis com as mesmas premissas, o que mantém válidos e relevantes os debates propostos no artigo.

(ESCOLA SEM MORDAÇA, 2016).

Em termos gerais, o grupo critica a tentativa de censura aos professores e a estratégia de tornar as escolas ideologicamente conservadoras. Segundo Frigotto (2016), “(...) os arautos e mentores da ‘Escola Sem Partido’ avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares”. Para ele, a Escola Sem Partido quebra o que define a relação pedagógica e educativa: “uma relação de confiança, de solidariedade, de busca e de interpelação frente aos desafios de uma sociedade cuja promessa mais clara, para as novas gerações, é de ‘vida provisória e em suspenso’” (FRIGOTTO, 2016, on-line). Por fim, assevera que a confiança e o diálogo serão substituídos pelo estabelecimento de uma nova função para alunos, pais e mães: “dedos-duros”. Para ele, isso seria mais grave do que na ditadura civil-militar brasileira, em que os dedos-duros eram indivíduos profissionais.

No entanto, antes deste debate vir à tona e da política se tornar assunto regular entre os brasileiros, a elaboração de uma ementa e a seleção de conteúdos capazes de darem conta do desafio de ensinar política aos jovens já era discutida no Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. Com base na experiência deste autor no ensino médio, ensino superior e pós-graduações, contactou-se o desconhecimento e a resistência por parte dos discentes em debater política, normalmente sob a justificativa de não haver razão para tal e por esta se resumir a corrupção. Quando incentivados, os diálogos resultantes eram pouco qualificados, baseados quase exclusivamente no que ouviam dos pais, especialmente aqueles mais envolvidos em campanhas eleitorais em seus municípios.

Diante disso, desde 2010, iniciou-se um esforço por institucionalizar o ensino da Sociologia Política e da Ciência Política nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O primeiro passo foi dado com a alteração dos objetivos e do ementário da disciplina de Sociologia nos terceiros anos do ensino médio, que passou a abarcar conceitos da teoria política, permitindo o planejamento de ações complementares.

A primeira delas, denominada Eleições IFC-2012, consistiu na simulação de uma eleição municipal, com duração aproximada de 60 dias. Contou com o apoio direto de professores de áreas afins e envolveu, direta e indiretamente, cerca de 300 pessoas, dentre alunos de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio, discentes do ensino superior, professores e técnico-administrativos. Em termos gerais, a atividade foi dividida em: (1) formação das chapas e escolha dos partidos; (2) constituição de uma comissão eleitoral; (3) elaboração de material de

propaganda; (4) realização de debates; (5) a eleição propriamente dita (com 306 votos válidos); e (6) elaboração de relatórios das eleições após o pleito.

Vale mencionar que esta experiência foi relatada em um artigo intitulado “As eleições municipais nos corredores da escola”, premiado com a segunda colocação entre 153 relatos enviados para o “Concurso Cultural: uma nova Pedagogia para a sociedade futura”, organizado pela Fundação Antonio Meneghetti de Pesquisa Científica e Humanista Educacional e Cultural (FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI, 2015).

Duas outras atividades merecem menção: o primeiro e o segundo Festival Curta Segunda, que envolveram mais de 100 discentes cada um deles. Foram dois festivais de filmes de curta-metragem com temas estudados na disciplina de Sociologia, objetivando revelar a percepção dos jovens acerca de questões que faziam parte de seu cotidiano. Os filmes, com duração entre cinco e 10 minutos, abordaram temáticas diversas, entre elas a política. Na primeira edição, por exemplo, um dos vídeos premiados foi “Sátira das Eleições do IFC”, uma análise crítica e bem-humorada das eleições para diretores e reitores do IFC naquele ano.

Contudo, a perspectiva de ampliar o escopo das ações e ultrapassar os muros do IFC levou a uma proposta que envolvesse a comunidade externa, culminando no Curso de Formação Política para jovens de escolas do território da AMAUC.

## 2. CURSO DE FORMAÇÃO: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

A execução do projeto teve início no dia 31 de março de 2017, ocasião em que foram distribuídas as primeiras atividades. A partir de então, semanalmente, o professor coordenador e uma equipe de três discentes<sup>5</sup> passaram a se reunir por cerca de uma hora, entre os turnos matutino e vespertino. Conforme previsto em cronograma, os primeiros encontros foram destinados ao debate de obras com os conteúdos que seriam apresentados. A obra que serviu alicerce para os estudos dos discentes foi “Introdução à Sociologia Política: Política e sociedade na modernidade tardia” (2006), de autoria do professor Dr. Carlos Eduardo Sell, que, por sua vez, conduziu à leitura de autores clássicos, tais como John Locke, Karl Marx, Friedrich Hayek, dentre outros.

---

<sup>5</sup> Todos os discentes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos no campus foram convidados para participar do projeto. Entre os interessados, foram escolhidos um bolsista e dois colaboradores com base nas notas obtidas nas disciplinas de Sociologia e História, bem como no envolvimento e comprometimento em sala de aula nessas mesmas disciplinas.

O conceito que orientou as reuniões foi o de ideologia, no sentido positivo<sup>6</sup>, considerada como aquela que “(...) designa o *genus*, ou a *species* diversamente definida, dos sistemas de crenças políticas: um conjunto de ideias e de valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos” (BOBBIO, 1998, p. 587). Nesse sentido, os discentes foram orientados a resgatar na história os princípios e valores que deram forma às ideologias que resistem à força do tempo e têm se mantido nos manuais de política, nomeadamente: Liberalismo, Conservadorismo, Social-democracia e Socialismo. Feito isso, cada um assumiu a responsabilidade por apresentar uma ou duas correntes ideológicas, iniciando a conformação do curso.

Paralelamente às pesquisas bibliográficas e aos encontros semanais, as próprias aulas de Sociologia e História serviam de apoio, dada a existência de um projeto interdisciplinar que debatia os principais modelos de Estado da era moderna numa perspectiva dialógica entre autores, conceitos e fatos históricos, remontando a política por meio do Absolutismo, Liberalismo, Totalitarismo, Socialismo, Estado de Bem-Estar Social e Neoliberalismo.

Tendo conhecimento acerca das principais ideologias políticas, restava ainda adentrar no polêmico debate acerca das suas classificações. Nesse momento, os alunos utilizaram como fonte de informação a obra “Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política” (2011), de Norberto Bobbio, e “Esquerda e Direita: guia histórico para o século XX” (2016), de autoria de Rui Tavares. O debate em torno da divisão clássica entre esquerda, centro e direita evidenciou suas próprias limitações, estendendo o estudo para outras classificações, especialmente o Gráfico de Nolan<sup>7</sup>.

Por fim, por solicitação de um dos colaboradores, abriu-se espaço para a inserção de temáticas de caráter mais empírico, tais como a necessidade da tolerância no debate cotidiano e de manter-se alerta às chamadas “bolhas políticas”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> No que concerne à ideologia, o uso do conceito leva a duas acepções divergentes: significado forte (ou significado negativo) e significado fraco (ou significado positivo). O significado forte foi utilizado por Karl Marx, que acreditava tratar-se de uma “(...) falsa consciência das relações de domínio entre as classes” (SELL, 2006, p. 52).

<sup>7</sup> O Gráfico de Nolan (ou Diagrama de Nolan) foi criado pelo cientista político David Fraser Nolan, em 1969. O objetivo do autor foi dividir as orientações políticas em duas categorias (atividade econômica e atividade pessoal), de forma a produzir um plano cartesiano e avançar na classificação clássica de apenas uma linha.

<sup>8</sup> Ocorre, sobretudo, em redes sociais, onde algoritmos ajustam os conteúdos de acordo com as preferências, comportamentos e/ou alinhamentos de um indivíduo, conferindo a sensação de que todos compartilham com suas opiniões. Para mais informações, consultar: ESTADÃO (São Paulo). *Redes sociais usam algoritmos e ajudam a formar 'bolhas políticas'*. 2016. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/03/27/redes-sociais-usam-algoritmos-e-ajudam-a-formar-bolhas-politicas.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

O encadeamento entre as temáticas e a interação direta com o público ficaram por conta do professor coordenador, que adentrava no cenário assumindo a perspectiva de defesa das ideologias políticas. Em outros termos, ao fim da exposição teórica do Socialismo, por exemplo, o professor interpretava o personagem Carlos, defensor incontestemente daquela ideologia política, repetindo a mesma dinâmica com João (liberal), Francisco (social-democrata) e Edmundo (conservador).

Essa opção se deu para permitir explorar as facetas das ideologias políticas sem nenhum tipo de associação com as opiniões pessoais do professor ou de algum membro da equipe, além de permitir ao público-alvo ter visão ampla e isenta, ficando a cargo de cada um escolher a ideologia política mais aprazível.

A fim de promover coerência e fortalecer a imparcialidade, os diferentes personagens dispuseram do mesmo tempo e seguiram a mesma sequência argumentativa: (1) apresentação do personagem; (2) características da ideologia defendida; (3) apresentação dos principais expoentes; (4) crítica aos antagonistas; (5) resgate de exemplos históricos para sustentar as argumentações; e (6) exemplos práticos cotidianos em que a ideologia poderia favorecer a vida dos interlocutores.

Por fim, vale considerar que, finalizada a escolha dos temas e a estruturação das palestras, foram organizados slides para contribuir a apreensão dos conteúdos. Foram elaborados dois conjuntos de slides, apresentados simultaneamente. No projetor principal estavam os conteúdos organizados em tópicos, enquanto em um projetor secundário eram apresentadas as imagens dos autores no momento em que seus nomes eram mencionados.

Feito isso, o Curso passou para um segundo estágio: a busca de escolas interessadas em recebê-lo. Um levantamento realizado pela equipe resultou em uma lista com mais de 30 escolas com turmas de terceiro ano do ensino médio<sup>9</sup>, para as quais foi enviado um e-mail explicando a natureza do projeto e oferecendo o curso. Frente à ausência de respostas, novos e-mails foram enviados, desta vez destacando o caráter da gratuidade e enfatizando que a equipe se deslocaria até a escola, sem oneração. Transcorridos alguns meses, apenas quatro escolas responderam, dando início aos agendamentos e às visitas.

A primeira apresentação ocorreu no próprio campus, reunindo cerca de 180 alunos em uma sessão de pouco mais de 60 minutos. Esta serviu para familiarizar a equipe às dinâmicas do curso e como uma prestação de contas do que havia sido produzido e do que seria apresentado nas escolas do território. Na mesma semana, em seis de julho, a equipe se deslocou ao município de

---

<sup>9</sup> Levando em conta os conteúdos selecionados, o perfil dos bolsistas e a demanda no território, o público-alvo delimitado foi o jovem cursando o terceiro ano do ensino médio. Nessa escolha considerou-se também a contribuição dos debates em provas de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Arabutã (12 km do campus). Naquele dia foram realizadas duas sessões: uma no período da manhã, reunindo cerca de 70 alunos no auditório da Prefeitura Municipal, e outra no período da tarde, no mesmo local, porém com um público de cerca de 30 discentes.

No dia 10 de agosto, a equipe esteve em Tamanduá, comunidade rural do município de Concórdia (28 km do campus). Reunidos no ginásio de esportes da escola, 19 alunos assistiram a apresentação que iniciou às 13 horas e 30 minutos e encerrou no horário do intervalo, às 15 horas. Após sete dias uma nova sessão foi realizada no município de Irani (50 km do campus). Na ocasião, a escola possuía apenas uma turma de 13 alunos no terceiro ano do ensino médio, presentes em uma apresentação que durou cerca de três horas.

Já no mês de setembro, no dia 22, a equipe seguiu para o município de Itá (36 km do campus), apresentando-se para 19 alunos durante cerca de 120 minutos. Por fim, em 28 de outubro, no município de Chapecó<sup>10</sup> (73 km do campus), ocorreu a última apresentação. Reunidos no auditório do colégio, cerca de 60 jovens assistiram a apresentação que durou pouco mais de duas horas.

Em termos gerais, as palestras mencionadas seguiram uma dinâmica similar:

- ✓ *Professor orientador* (PO): apresentação do projeto e uma introdução acerca da importância da política na vida dos indivíduos;
- ✓ *Bolsista e colaboradores* (BC): apresentação dos conceitos de ideologia e de ideologia política;
- ✓ BC: apresentação das quatro principais correntes ideológicas, resgatando suas origens, os principais expoentes e as experiências práticas ocorridas ao longo da história;
- ✓ PO: interpretação de personagens defensores de cada uma das correntes ideológicas, interagindo com os discentes a fim de provocá-los a pensar qualidades e limitações de cada perspectiva;
- ✓ BC: explanação acerca dos diferentes modelos de espectro político e como cada ideologia política se classifica;
- ✓ BC: debate sobre a emergência da “bolha social”, alertando para a necessidade de se conhecer as perspectivas políticas e buscar fontes de informação diversificadas e confiáveis;
- ✓ PO: respostas a eventuais perguntas e encerramento.

Vale mencionar ainda que nesse ínterim o professor orientador foi convidado a replicar as palestras em duas universidades. A primeira ocorreu no dia 18 de agosto, quando 38 acadêmicos

---

<sup>10</sup> Nesse caso, o contato não foi realizado em resposta aos e-mails enviados. A equipe foi convidada a visitar o colégio por uma professora que conheceu o trabalho via Facebook.

do curso de Direito da Universidade do Contestado (UNC) estiveram reunidos no auditório do bloco de Ciências Jurídicas para assistirem à palestra que durou cerca de 120 minutos. A segunda ocorreu no dia 18 de outubro, na II Mostra de Direito, Arte e Literatura, promovida pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), quando cerca de 150 alunos estiveram reunidos no auditório Afonso Dresch para uma palestra com cerca de 180 minutos.

### 3. DESAFIOS, AVANÇOS E ENTRAVES

A parte final do artigo está organizada de forma a apresentar alguns resultados, passando pela revisão e avaliação crítica das ações mediante os objetivos e os resultados inicialmente traçados, culminando na perspectiva de continuidade do projeto para o próximo ano.

Entre os resultados, pode-se destacar:

- ✓ As leituras realizadas pela equipe incentivaram dos alunos a escrever sobre o tema, resultando em uma coluna publicada no site “Filosofia do Cotidiano”, acessada em <http://filosofiadocotidiano.org/ideologia-politica/>.
- ✓ O desempenho dos discentes envolvidos no projeto teve uma sensível melhora nas disciplinas de Sociologia e História, perceptível tanto em avaliações como no envolvimento em atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.
- ✓ Ainda na fase de preparação, a equipe criou uma página no Facebook, intitulada “Formação Política” (@formacaopoliticaifc). Nela foram reunidas informações e fotos das apresentações, bem como notícias, vídeos e indicações de materiais acerca da política no Brasil e no mundo. A página permanece ativa, recebendo contribuições periódicas.
- ✓ Os resultados parciais do curso foram apresentados pelos discentes na VII Mostra de Iniciação Científica (MIC), realizada no IFC - Campus Concórdia. Na ocasião, o trabalho recebeu o prêmio de destaque na modalidade “comunicação oral - área das Ciências Humanas”, classificando-se, assim, para representar o campus na X Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI).
- ✓ Na X MICTI, o trabalho foi premiado com a segunda colocação na categoria “Direitos Humanos e Justiça”.

Com base nos objetivos<sup>11</sup> e nos resultados<sup>12</sup> descritos no projeto aprovado por edital, é possível concluir o artigo trazendo os principais avanços e entraves. Em termos gerais, o curso foi

---

<sup>11</sup> *Objetivo geral:* oferecer um curso de formação política para jovens das escolas do território do Alto Uruguai Catarinense, fornecendo arcabouço teórico sobre política, buscando despertar o interesse pelo tema, e, a partir

oferecido com base em um arcabouço teórico bastante consistente. Infelizmente, a ideia inicial de módulos de um curso teve de ser substituída por palestras mais breves, restringindo a quantidade e a qualidade de informações transmitidas. Em contrapartida, o alcance previsto de 30 discentes pode ser elevado a mais de 350.

Entre os resultados esperados estava o atendimento de um número considerável de escolas. Nesse aspecto, ficou abaixo das expectativas. Uma das hipóteses que explica o baixo retorno das escolas tem como base depoimentos de coordenadores e professores visitados. Segundo eles, havia uma grande preocupação em receber um curso de política, podendo tratar-se de campanha de algum candidato e/ou propaganda partidária travestida de conteúdo acadêmico. Ou seja, o receio do que seria apresentado pode ter levado escolas a não aceitar as palestras.

Além disso, chamou atenção o número de vezes em que foi perguntado o que estava sendo vendido, em clara alusão a livros, apostilas, DVDs e outros itens que são frequentemente oferecidos como “complemento”. Percebeu-se, portanto, dificuldade em convencer o público-alvo de que as atividades oferecidas eram, de fato, gratuitas e de que não havia nenhum interesse financeiro envolvido. Este é outro motivo que pode ter levado ao baixo retorno por parte das escolas.

A procura pela página do Facebook, os comentários e as avaliações do curso levam a crer que houve o aumento do interesse pelo tema, embora fosse mencionada com frequência a dificuldade em apreender todo o conteúdo, na maioria das vezes sob a justificativa do ineditismo daqueles temas na formação dos jovens.

Por fim, acerca do prosseguimento das ações, em 2018 pretende-se ampliar o público-alvo. Considerando somente o município de Concórdia, são cinco instituições de ensino superior, havendo demanda para que o projeto seja estendido às faculdades e universidades da região.

Acredita-se, portanto, que essa foi uma primeira experiência, e que os resultados apresentados aqui servirão de matéria-prima para o aprimoramento e a ampliação do projeto.

---

daí, a promoção do exercício da cidadania e, mais especificamente, da participação política. *Objetivos Específicos:* (1) possibilitar aos participantes compreender e aplicar a conhecimento sobre política em suas experiências cotidianas; (2) fornecer subsídios para o participante realizar análises críticas, fundamentadas e independentes da situação política nos variados âmbitos; e (3) possibilitar às jovens lideranças fundamentar e qualificar suas condutas em âmbito político nos diversos cargos que ocupam nas instituições de ensino que frequentam.

<sup>12</sup> *Resultados esperados:* (1) atender um número considerável de escolas entre os 15 municípios que compõem o território do Alto Uruguai Catarinense; (2) que um número significativo de jovens possa participar de, pelo menos, um dos módulos do Curso de Formação Política; (3) despertar o interesse dos jovens pela política; e (4) incentivar o surgimento de lideranças que possam assumir cargos dentro e fora da vida estudantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso. Senado. Projeto de Lei nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". *Projeto de Lei do Senado Nº 193, de 2016*. Brasília. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. *TERRITÓRIO DO ALTO URUGUAI CATARINENSE*: Plano Territorial de Desenvolvimento Territorial Sustentável - PTDRS. 2010. 67 p. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio009.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio009.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2017.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*: Vol. 1. 11. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998, 1330 p.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda*: razões e significados de uma distinção política. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 191 p.

CONCÓRDIA. Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. *Histórico*. 2016. Disponível em: <<http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

COUTO, Marlen. *Magno Malta retira de tramitação no Senado projeto do Escola Sem Partido*: Proposta seria debatida nesta terça-feira e poderia ser votada na Comissão de Educação, Cultura e Esporte. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/magno-malta-retira-de-tramitacao-no-senado-projeto-do-escola-sem-partido-22092617>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ESCOLA SEM MORDAÇA (Brasil). *O que é a Frente?* 2016. Disponível em: <<http://escolasemmordaca.org.br/o-que-e-a-frente/>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

FRIGOTTO, Graudêncio. *“Escola sem partido”*: imposição da mordaca aos educadores. 2016. Disponível em: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI (Brasil). *Uma nova pedagogia para a sociedade futura*: BOLETIM INFORMATIVO - outubro 2014. 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaoantoniomeneghetti.org.br/congresso/uma-nova-pedagogia-para-a-sociedade-futura>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Estado). Edital nº 31, de 10 de novembro de 2006. Dispõe sobre as normas e critérios de seleção de projetos que receberão apoio e incentivo à pesquisa e à extensão do ensino médio, técnico e graduação do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. *Edital*. Concórdia, SC, Disponível em: <<http://editais.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2016/11/Edital-31-2016.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

SELL, Carlos Eduardo. *Introdução à Sociologia Política: Política e sociedade na modernidade tardia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES. Rui. *Esquerda e Direita: Guia histórico para o século XXI*. Rio de Janeiro: Tinta da China Brasil, 2016.

## APÊNDICES

**Imagem 1-** Sessão realizada no município de Araribá



**Fonte:** Do autor.

## Imagem 2 - sessão realizada no IFC - Campus Concórdia



Fonte: Do autor.

### COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

MORO, Eduardo. A trajetória do "curso de formação política para jovens de escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)": desafios, avanços e entraves. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.110-123, 2017.

*Recebido em: 21 de dez. 2017*

*Avaliador 1: 24 de dez. 2017*

*Avaliador 2: 01 de jan. 2018*

*Aceito em: 19 de jan. 2018*



## SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA

---

Everton Aparecido Moreira de Souza<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho relata a execução do projeto “Como aproveitar o óleo usado”, que foi realizado na escola estadual Professor Cândido de Moura. O objetivo do projeto era articular a disciplina de sociologia com a educação ambiental. Com efeito, objetivou-se mostrar para os alunos que uma atitude ambientalmente correta é na mesma medida um gesto carregado de significado sociológico.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Reciclagem do óleo. Formação para cidadania.

## SOCIOLOGY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CLASSROOM

### Abstract

This work report the execution of project “How to utilize the used oil”, which was done in state school “Professor Cândido de Moura”. The goal of this project was to articulate the discipline of sociology with the environmental education. Indeed, wanted to show for the students that an attitude environmentally right is at same measure a gesture loaded of sociological meaning.

**Keywords:** Environment education. Oil recycling. Training for citizenship.

## INTRODUÇÃO

Qual a razão de os alunos de Ensino Médio estudarem sociologia? O que tem nessa disciplina de tão importante a ponto de o Governo colocá-la como um item a ser estudado pelos nossos jovens e adolescentes? Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de sociologia são perfeitamente capazes de nos fornecer essa resposta. Com efeito, de acordo com Brasil (2017,

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela PUC-Campinas (2011); Licenciado em Sociologia pelo UNAR (2017); especialista em Ensino de História pela Faveni (2017).

p. 85), “A sociologia contemporânea está, atualmente, muito empenhada em oferecer, tanto ao estudioso, quanto ao estudante, a melhor compreensão possível das estruturas sociais. [...] Dessa forma, um dos conceitos estruturadores da Sociologia atual é o de cidadania.”. Como se pode ver claramente, a sociologia deve ser norteada pelo professor a fim de que o jovem possa estudá-la e assim formar-se como cidadão ciente de seus direitos e deveres.

Ora, formar cidadão é uma tarefa um tanto quanto complexa. Isso porque a formação para cidadania no ambiente escolar passa por todas as disciplinas. Cada uma ao seu modo tem essa mesma missão: formar o futuro cidadão. E cidadão é aquele que compõe a sociedade. E a sociedade não é só o conjunto de homens e mulheres. A natureza, o meio ambiente, eles são uma parte importante, imprescindível, da sociedade humana. Ora, o que seria dos seres humanos se não houvesse a natureza para lhes oferecer a possibilidade da existência? Assim sendo, vendo a sociedade não de forma reduzida, mas olhando-a no macro é que podemos entender a relação estreita existente entre homem e natureza. Dada essa relação, uma vez que a existência de um depende da do outro, então é correto dizer que a educação ambiental é um quesito importante a ser estudado pela sociologia.

É evidente que a educação ambiental tem um espaço de mais destaque na disciplina de biologia. E é justamente isso que ligará uma disciplina a outra. Ou seja, a sociologia trabalhará conceitos que são também abordados na biologia, claro que nessa última de forma muito mais acentuada. Estamos aqui falando da interdisciplinaridade. Com efeito, segundo Mancini e Bulhões (2011, p. 17) “a educação ambiental permite e requer uma articulação complexa e multirreferencial entre ciências naturais, sociais e exatas, quer dizer, a constituição de um conhecimento aberto, processual e reflexivo”. E é por meio dessa articulação entre ciências da natureza e ciências humanas que o projeto “Como aproveitar o óleo usado” foi pensado.

Queremos que a sociologia na Educação Básica faça com que os alunos enxerguem a sociedade de forma diferente. Não só como o conjunto de pessoas, mas como o todo que a envolve e isso inclui o meio ambiente, a natureza. E uma das formas que encontramos para chegar nesse objetivo foi trabalhar a conscientização sobre a importância da reciclagem do óleo de cozinha. Como que descartar o óleo corretamente pode ser uma atitude cidadã? Há efeito social quando a natureza é tratada com respeito ou desprezo? Uma ação boa para com a natureza traz bons efeitos só para ela ou os seres humanos também serão beneficiados?

Enfim, são perguntas dessa natureza que propomos despertar nos alunos. Queremos que o projeto de reciclagem do óleo construa neles mais um alicerce de cidadania. Para isso, estruturamos o projeto em seis passos, que analisaremos com mais detalhes a seguir.

## 1. SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ensino de sociologia na Educação Básica é uma ferramenta extremamente importante. Ora, através dela os professores podem levar seus alunos a debaterem e refletirem sobre os mais variados temas sociais. E essa função da sociologia vai ao encontro da ideia que está contida no Currículo de Sociologia do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, ao dizer que à sociologia cabe a “formação de cidadãos dotados, no mínimo, de discernimento e de capacidade de perceber relações novas e não triviais entre os elementos das suas experiências de vida” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). O alcance da sociologia é tão grande que seria até oportuno fazermos a seguinte pergunta: há algo que pode esquivar-se e assim não ser estudado por essa disciplina? Esta questão é complexa de ser respondida, mas serve de mote para o nosso propósito. Com efeito, tendo consciência do leque de estudos que a sociologia oferece e diante da necessidade de pensarmos o urgente tema “Educação Ambiental” é que o projeto “Como aproveitar o óleo usado” foi trabalhado com os alunos do 2º A ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Professor Cândido de Moura, que se localiza na cidade de Itapira - SP.

O projeto “Como aproveitar o óleo usado” foi preparado para ser executado seguindo os seguintes passos. 1º passo: fundamentação teórica em sala de aula sobre como descartar corretamente o óleo de cozinha e quais são os impactos ambientais e sociais quando o descarte é feito de forma incorreta; 2º passo: assistir ao curta metragem da TV Justiça “Reaproveitamento do Óleo de Cozinha” para reforçar o que foi trabalhado em sala de aula; 3º passo: coletar, durante o mês de agosto (2017), todo o óleo que os alunos e seus familiares utilizaram em suas casas; 4º passo: coletado o óleo, fazer a entrega dele para a Casa da Criança de Itapira “Celencina Caldas Sarkis” e conhecer todo o trabalho dessa organização sem fins lucrativos; 5º passo: fazer um balanço, entre professor e alunos, do projeto realizado; 6º passo: relatório (redação dissertativa) individual sobre o seguinte tema: “Reciclar o óleo é uma atitude sociológica?”.

Explicado a metodologia utilizada, vamos agora analisar mais detalhadamente como cada etapa se desenvolveu.

### 1.1. Primeiro passo: fundamentação teórica

O primeiro passo, que consistiu na fundamentação teórica, foi um verdadeiro choque, estranhamento para os alunos. Quando anunciado o projeto, grande maioria deles questionou o que a reciclagem do óleo tinha a ver com a sociologia. E, sem censurá-los por suas críticas, foi-lhes

dado espaço para manifestarem amplamente suas opiniões. No ponto de vista deles esse tema deveria ser trabalhado em biologia e não em sociologia. Tendo escutado os discentes, o professor tomou a palavra e disse que a sociologia deve levar as pessoas a uma interação com a sociedade. Ora, nossa sociedade não é composta também pelo meio ambiente? É possível pensar uma sociedade que prescindir da natureza? Absolutamente, não. Pensar socialmente requer que levemos em consideração tudo o que faz da sociedade ser de fato uma sociedade. Nesse sentido, o meio ambiente é fundamental para a existência da sociedade humana. Assim, sociologia e meio ambiente têm uma relação muito forte. Com essa explicação do professor, os alunos puderam ver que de fato sociologia e educação ambiental não são coisas contraditórias, mas sim complementares. Em outras palavras, a classe entendeu a razão pela qual o projeto de educação ambiental “Como aproveitar o óleo usado” seria trabalhado na disciplina de sociologia. Fazer com que os alunos sejam críticos e não quietistas é educar para a liberdade, tal como Freire (1967) insistiu em nos ensinar.

### **1.2. Segundo passo: assistir ao curta da TV Justiça “Reaproveitamento do Óleo de Cozinha”**

No segundo passo foi passado o curta metragem da TV Justiça, Meio Ambiente por Inteiro - Reaproveitamento do Óleo de Cozinha (2014). Embora seja um vídeo curto (25 minutos) é um meio riquíssimo de conscientização sobre o assunto. Vários casos de pessoas comuns que reciclam o óleo são citados, mostra também de forma clara como que o óleo pode ser prejudicial não só para a natureza, mas para a sociedade como um todo. E, além disso, cita empresas que têm sua razão de existir graças ao óleo de cozinha usado.

### **1.3. Terceiro passo: a coleta do óleo**

O terceiro passo, que foi a coleta do óleo usado, teve adesão de quase todos alunos da sala, exceto de uma. Essa aluna não participou da coleta de óleo pelo seguinte motivo: sua mãe sustenta a família com a venda de sabão, feito de óleo usado, que ela arrecada na cidade. Preocupada com esse pequeno contratempo, ela foi orientada pelo professor a fazer um trabalho alternativo, isso para que a rotina de sua família não fosse afetada. O professor encarregou-a de pedir à mãe que fizesse uma receita de como ela confecciona o sabão com o óleo de cozinha. Ela fez tudo conforme lhe fora orientado e entregou ao professor um relatório completo de como se transforma o óleo de cozinha em sabão. Quanto ao restante da sala ninguém mais fez objeção quanto a arrecadação. Todos os demais se prontificaram trazer de suas casas o óleo de cozinha.

Professor e alunos concordaram que um mês para essa etapa seria o suficiente. Ou seja, o prazo não foi uma imposição do professor, mas sim algo que nasceu do diálogo entre os envolvidos. Isso deixa claro a importância de cada vez mais se trabalhar a mentalidade democrática na escola (GRACINDO, 2007). Os alunos precisam sentir que têm voz ativa, que são protagonistas do seu próprio caminho. Sobre essa questão da atuação do jovem, Costa (2001) é claro: “o termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. Ao professor cabe apenas a tarefa de condução do processo de aprendizagem.

#### 1.4. Quarto passo: entrega do óleo e visita à Casa da Criança

O quarto passo, ápice do projeto, será descrito com um pouco mais de minúcia, dada a sua importância. Vamos a ele.

Durante o mês de agosto, os alunos levaram à escola o óleo que conseguiram juntar em suas casas. E com todo esse óleo coletado chegou então o momento de dar a ele um destino correto. Nesse caso, a Casa da Criança de Itapira<sup>2</sup> foi a escolhida para a entrega do óleo. Vamos conhecer um pouco sobre a Casa da Criança. E o que iremos descrever sobre ela foi o que aprendemos da administradora da instituição quando lá chegamos.

A Casa da Criança é uma creche que recebe crianças até os 12 anos de idade. Os pais não precisam pagar um real de mensalidade. É gratuito. As crianças aprendem muitas coisas, tais como noções básicas de como ser um cidadão, informática, inglês, xadrez, técnicas de desenho e outras atividades diferenciadas, sendo que suas ofertas dependem muito dos voluntários disponíveis para o período do ano. Nesta casa trabalham funcionários remunerados e voluntários. A comida das crianças é controlada por uma nutricionista. E pudemos observar que a refeição oferecida na Casa da Criança é em qualidade e quantidade a melhor da cidade se a compararmos com as outras creches particulares e municipais.

A Casa da Criança tem despesa mensal de aproximadamente 20.000,00 reais. A Prefeitura de Itapira contribui com 2.000,00 mensalmente; o Governo de São Paulo com 5.000,00, também mensalmente. Os treze mil reais restantes são arrecadados pela Casa da Criança através de doações, de um bazar de roupas que é feito diariamente na instituição (esse bazar arrecada cerca de 3.000,00 ao mês) e com a realização de eventos, tais como noite da sopa, noite da mandioca,

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre a Casa da Criança de Itapira basta acessar o site da instituição. Nele, há informações referentes ao histórico, missão, projeto socioambiental. <https://www.casadacriancaccs.com.br/>

noite do pastel etc. A Casa da Criança faz esse trabalho social há 72 anos na cidade de Itapira. É a creche mais antiga da cidade. Tivemos a oportunidade de assistir a testemunhos de ex-alunos que graças a essa entidade hoje conseguiram seguir nos estudos, ter família, emprego, enfim, uma boa colocação na sociedade. Assim, o óleo que é destinado para a Casa da Criança ajuda a instituição na complementação de sua renda mensal. Todo óleo cooptado pela Casa é vendido a uma empresa que processa o óleo para que ele seja aproveitado no biodiesel, em massa para fixar vidro e composto para ração animal. Segundo a Casa da Criança, o óleo que eles vendem para essa empresa garante-lhes cerca de 6.000,00 reais todo mês. A administradora da Casa aproveitou a ocasião e fez uma pequena palestra aos alunos sobre a importância de se descartar corretamente o óleo. Nesse caso em específico, não só a natureza é beneficiada, mas a sociedade itapirense também ganha com o descarte correto do óleo. A prova cabal disso é que graças ao óleo de cozinha de muita gente a Casa da Criança vem conseguindo manter o seu valioso trabalho em prol da sociedade.

No momento em que a administradora falava sobre o papel social da instituição ela foi às lágrimas. Lembrou das crianças que eles conseguiram ajudar; recordou também daquelas que se perderam ao longo do caminho para as drogas, prostituição, criminalidade. Esse foi o quarto passo. O interessante é que a maioria dos alunos não fazia ideia do trabalho que era feito na Casa da Criança. E eles disseram, ao fim da visita, que ter conhecido a instituição foi um passo grande para tirar da mente deles as ideias vagas e equivocadas que tinham sobre a Casa.

### **1.5. Quinto passo: balanço do projeto**

Passemos agora para o quinto passo, que é o balanço do projeto. Nesse sentido, vamos fazer um levantamento do que o projeto conseguiu arrecadar em prol da Casa da Criança. A sala do 2º A conta com 37 alunos ativos. O total de óleo que arrecadamos foi de 90 litros. Isso dá uma média de 2,43 litros por aluno. No entanto, dos 37 alunos, foram 32 que fizeram a doação do óleo; isto é, apenas 5 não contribuíram com o projeto. Em porcentagem, tivemos um engajamento de 86% dos alunos e 14% que não se engajaram. A meta que foi proposta pela sala é que cada um levasse ao menos 2 litros de óleo, que daria um total 74 litros de óleo. Em termos de porcentagem sobre a meta, conseguimos atingir 122%. Como podemos ver, os dados foram extremamente positivos.

Com esses dados em mãos, durante a aula de sociologia o professor retomou uma questão que tinha sido debatida no 1º passo: há relação entre sociologia e educação ambiental? Depois de tudo o que fora feito, a visão dos alunos já não era mais a mesma. Eles, com base na experiência

proporcionada pelo projeto, puderam ver claramente que a educação ambiental é um item fundamental quando falamos de sociedade. Em outras palavras, não há como pensar a sociedade e excluir a preocupação socioambiental. Uma sociologia que não faça uma reflexão entre os seres humanos e a natureza pode seriamente tornar-se oca, alienada. Os dados do parágrafo acima foram passados para eles. Não há como negar que ficaram muito satisfeitos com o trabalho que fizeram.

Aproveitamos o momento e perguntamos para os cinco que não ajudaram o motivo pelo qual não o fizeram. Dois disseram que esqueceram do projeto, mesmo o professor tendo falado toda semana do projeto na aula. Uma já justificamos: a mãe usa o óleo para fazer sabão e vendê-lo. E os outros dois falaram que até arrecadaram o óleo em casa, mas que o óleo foi entregue para aqueles carros que passam na rua coletando. Contudo, mesmo esses cinco alunos não tendo feito a parte vital do projeto, foi proposto a eles que ao menos participassem ativamente do fim, que é a elaboração de uma redação sobre a relação sociologia e educação ambiental. E diante disso eles se propuseram a fazer o que fora pedido.

### **1.6. Sexto passo: elaboração do trabalho final**

E assim vamos para a análise de como foi executado o 6º passo. Nessa última etapa do projeto, cada aluno teve que elaborar uma redação, nos moldes de dissertação, sobre o seguinte tema: “Reciclar o óleo é uma atitude sociológica?”. Os parâmetros dados para a elaboração desse trabalho foram os seguintes:

- Escrever sobre o tema entre 15 e 30 linhas;
- Redação final deve ser feita com caneta;
- Observar as normas de citação, para não cair em plágio;
- Atentar-se para que o texto tenha uma conclusão que mostre possibilidades, soluções para um eventual problema;
- Jamais escrever algo que atente contra os direitos humanos e ambientais.

Como bem se pode observar, o trabalho final pedido é muito parecido com a redação do Enem. E isso não é uma mera coincidência. O objetivo disso é que a disciplina de sociologia contribua com a de língua portuguesa no aspecto da escrita. Mais uma vez aqui a sociologia se põe em diálogo com as outras disciplinas. Isso apenas demonstra o alcance que a sociologia tem no aspecto de construção de conhecimento dos alunos. Ela não só quer formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, mas objetiva também ser um auxílio para todas as demais áreas do conhecimento.

O tema do trabalho final não foi revelado antes do dia de fazê-lo. A única coisa que os alunos sabiam de antemão é que iriam descrever sobre algo do que já tinham feito. Seria sobre o óleo? A Casa da Criança? Nenhuma pista. Isso justamente para que eles estudassem não só uma via de argumentação, mas que abrissem o leque para as mais variadas possibilidades. E no dia do trabalho final os alunos tiveram duas aulas (140 minutos) para realizar o que fora proposto. E todos fizeram o trabalho final, inclusive aqueles cinco alunos que não tinham participado da arrecadação do óleo, mas que posteriormente tinham se proposto a fazer o trabalho final.

Uma semana depois todas as redações tinham sido corrigidas. Constatou-se durante a correção desses trabalhos que os alunos conseguiram captar bem a mensagem principal do projeto. Eles perceberam que não há como pensar sobre a sociedade humana se excluirmos a natureza dessa reflexão, afinal, é a natureza que nos mantém vivos para pensar sobre os demais assuntos. Ou seja, nada mais urgente para o mundo globalizado industrial que vivemos do que essa mentalidade de que a natureza deve ser parte fundamental da reflexão humana, não importa a área do conhecimento que seja.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Como aproveitar o óleo usado” teve duração de dois meses (agosto e setembro de 2017). Foi um projeto piloto e por sê-lo foi feito só com a turma do 2º colegial A. Podemos notar que por parte dos alunos o projeto foi muito bem aceito, a prova disso é a participação deles e a meta que conseguimos atingir em relação a arrecadação do óleo, que foi de 122%. A direção da escola Professor Cândido de Moura parabenizou o professor e os alunos pelo projeto e solicitou junto ao professor de sociologia se esse projeto não poderia ser feito com todas as outras salas da escola. Em outras palavras, um simples projeto de sociologia e educação ambiental tem agora a possibilidade de se transformar num projeto que envolverá toda a escola. Isso é essencial para a perpetuação da mentalidade ecológica que a escola é incumbida de incutir em seus alunos.

Como o projeto foi bem planejado e pensado para ser executado em 6 passos, um de cada vez, notamos que o planejamento educacional e pedagógico é essencial para que qualquer empreendimento possa ter bons resultados. Ou, em outras palavras, conforme Rocha (2011, p. 12) “o planejamento deve se transformar em agente de inovação da ação pedagógica”. Os alunos precisam ter ciência do passo a passo do projeto. Eles não podem ter a impressão que estão caminhando na escuridão, sem propósito. Precisa ficar claro para eles em que lugar eles estão e qual é o objetivo.

No 1º passo, fundamentação teórica em sala de aula, a avaliação tanto do professor como dos alunos foi positiva. Isso pelo fato de termos tratado de um tema que não é comum ser abordado em sala de aula. Isso desperta curiosidade; o 2º passo, assistir ao curta metragem da TV Justiça “Reaproveitamento do Óleo de Cozinha”, foi proveitoso. E um ponto positivo dessa etapa apontado pelos alunos é que o vídeo é interessante, não é longo (tem cerca de 25 minutos) e prende a atenção; trouxe informações úteis para os fins que nos propomos estudar; o 3º passo, coleta do óleo, foi o que mais gerou preocupação. Isso porque os alunos só começaram a trazer o óleo depois de duas semanas que se iniciara essa fase. Como tínhamos proposto um mês, restavam apenas duas semanas para a entrega do óleo, ou seja, 50% do tempo. Contudo, por volta do fim da terceira semana é que eles começaram a trazer e até o fim do tempo estabelecido já tínhamos um resultado satisfatório (o total de óleo que arrecadamos foi de 90 litros. Isso deu uma média de 2,43 litros por aluno). Isso evidencia que o jovem é capaz de assumir responsabilidade. Basta que ele veja sentido naquilo que lhe foi proposto; 4º passo, entrega do óleo para a Casa da Criança de Itapira “Celencina Caldas Sarkis”, foi a fase mais marcante do projeto. Isso porque os alunos puderam ver de perto o que é um trabalho social e como que nossas pequenas atitudes (nesse caso, a doação do óleo) podem fazer a diferença na vida das pessoas e do meio ambiente. É o ensino de sociologia saindo da abstração e indo em direção à vida real; o 5º passo, que foi um balanço do projeto entre professor e alunos, foi uma oportunidade que tivemos de conversar sobre pontos positivos e negativos do projeto. O ponto negativo hegemônico na ótica dos alunos foi o fato de terem que ir a pé da escola até a Casa da Criança. Eles questionaram se a escola ou a prefeitura não poderiam disponibilizar transporte. A distância da escola para a Casa da Criança é de 1,5 quilômetro. Explicamos que para uma distância curta dessa é difícil conseguir transporte. Já o restante do projeto foi bem avaliado. O principal ponto positivo foi ter ajudado uma instituição social; enfim, no 6º passo, que era a elaboração individual de relatório (redação dissertativa), avaliamos que os alunos conseguiram entender a mensagem do projeto. Eles articularam bem as questões meio ambiente, sociedade e sociologia. A única ressalva é que precisam treinar mais redação.

Enfim, o ensino da sociologia na sala de aula na Educação Básica não precisa ser totalmente focado nos clássicos sociológicos. É de fundamental importância fazer com que a sociologia se vergue para os demais problemas, problemas esses que muitas das vezes são deixados de lado pelos próprios sociólogos. Educação ambiental não é uma demanda só dos ambientalistas. Todos os demais agentes sociais devem colocar em suas pautas de discussões temas que versem sobre a nossa casa comum, que é o planeta terra.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2006.
- COSTA, A.C.G. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão democrática nos sistemas e na escola*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- MANCINI, Silvana Gomes; BULHÕES, Ignácio César de. *Educação Ambiental na Escola*. São João del-Rei, MG : UFSJ, 2011.
- MEIO Ambiente por Inteiro - *Reaproveitamento do Óleo de Cozinha*. Direção de Tv Justiça. 2014. (24 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CqsAnvkZ8Hs&t=3s>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- ROCHA, Sandra Boari Silva. *Estratégias Educacionais*. São João del-Rei, MG : UFSJ, 2011.
- SÃO PAULO. Maria Inês Fini. Secretaria da Educação (Org.). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: See, 2010.

### COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO

SOUZA, Everton Aparecido Moreira. Sociologia e Educação Ambiental na sala de aula. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.110-123, 2017.

*Recebido em: 11 de nov. 2017*

*Avaliador 1: 27 de nov. 2017*

*Avaliador 2: 01 de dez. 2017*

*Aceito em: 09 de dez. 2017*



## AS OUTRAS HISTÓRIAS DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: um olhar desde o Uruguai com Daniela Fernandez

---

Entrevista realizada por Amurabi Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Entrevista realizada com Daniela Sabatovich Fernandez que atua na formação de professores de sociologia no Uruguai. Nesta oportunidade ela nos conta um pouco sobre sua formação, sobre a história da sociologia no currículo escolar no Uruguai, e sobre a formação de professores em seu país.

**Palavras chaves:** ensino de sociologia; história do ensino de sociologia; formação de professores de sociologia; sociologia na América Latina.

## THE OTHER HISTORIES OF SCHOOL SOCIOLOGY IN LATIN AMERICA: a look from Uruguay with Daniela Fernandez

### Abstract

Interview with Daniela Sabatovich Fernandez who works in the training of sociology teachers in Uruguay. In this opportunity she tells us a little about her background, about the history of sociology in the school curriculum in Uruguay, and about teacher training in her country.

**Keywords:** teaching sociology; history of teaching sociology; training of sociology teachers; sociology in Latin America.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP). É professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) atuando junto ao programa de pós-graduação em Sociologia Política. Pesquisador do CNPq. E-mail: [amurabi\\_cs@hotmail.com](mailto:amurabi_cs@hotmail.com)

Daniela Sabatovich Fernandez é vinculada à Administração Nacional Pública, atuando na formação de professores de Sociologia no Uruguai. É autora, juntamente com Carlos Cabral e Rosa Garrido do livro didático “Con todo derecho: derecho y ciencias politicas”, voltado para o sexto ano da educação uruguaia, além de diversos trabalhos na área do ensino de sociologia no ensino médio. Atualmente realiza mestrado na FLACSO pesquisando como que os professores supervisores de sociologia ensinam.

A entrevista foi concedida durante o XXI Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia (2017), realizado na cidade de Montevideo no Uruguai, no café da livraria *Más Puro Verso*, onde falamos de sua trajetória em termos formativos e de sua atuação na educação básica e na formação de professores. Apesar das diferenças existentes entre o sistema educativo brasileiro e uruguaio a entrevista é reveladora de certas questões, trazendo a tona as múltiplas histórias da sociologia no currículo escolar e da formação de professores na América Latina.

Para uma melhor compreensão por parte do leitor brasileiro é importante ter em mente duas questões fundamentais: a) que a formação docente no Uruguai ocorre apartada da formação universitária, em instituições de ensino superior voltadas exclusivamente para esta finalidade, e que seguem um único currículo estabelecido nacionalmente; b) que o ensino médio dura seis anos, dividido em dois ciclos, um primeiro de formação geral, e um segundo específico (bachillerato) considerado preparatório para o ingresso na universidade, e que se organiza a partir de distintas áreas de conhecimento, também obedecendo a um único currículo nacional comum.

Certamente a entrevista nos traz um ganho significativo para pensarmos de forma comparativa a história da sociologia na América Latina, ampliando nossos horizontes de discussão e problematizando certas questões que se colocam no debate brasileiro, uma vez que a história da sociologia no Uruguai na escola segue o caminho inverso daquele que se desenrolou no Brasil em alguns pontos, e havendo outros tantos pontos de proximidade.

\*\*\*

**Olá Daniela, tudo bem? Primeiramente gostaria de saber como que você escolheu ser uma professora de sociologia?**

Bem, na realidade é que eu comecei mais pela formação de professores em direito. Eu gostava mais de direito que sociologia. Minha experiência quando estudante foi melhor em direito que

em sociologia. E... bem, tive uma pessoa muito má, muito má, muito má... só ditava. Chegava na aula e lia, e nós tínhamos que transcrever o que se dizia. Ingressei mais pelo direito que pela sociologia, mas depois com os anos comecei a indagar mais sobre a sociologia. Eu tive muita militância política e sindical, então isso me fez estar mais perto da sociologia que do direito.

Na realidade entrei pelo direito e entrei também pelo ensino, mas que pela disciplina, pois eu gostava de ensinar.

**E como foi tua formação de graduação? Pois no Uruguai a formação era conjunta, a formação de professores em direito, sociologia e educação cívica, não?**

Eu comecei em 1983, e finalizei em 1985, porque antes eram três anos. Bem, eu te digo que minha formação foi mais que nada jurídica, a maior parte das disciplinas que tínhamos eram jurídicas e muito pouco de sociologia. Depois que terminei a formação docente eu fiz uma faculdade, fiz ciências sociais, não terminei, mas fiz ciências sociais<sup>2</sup>, foi aí de onde me aproximei com a sociologia.

**Você fez o bacharelado em sociologia?**

Sim, fiz o bacharelado em sociologia, mas não o terminei. Faltava um ano para acabar. Mas não vou terminar.

**E quando você concluiu sua licenciatura, você foi atuar na escola?**

Sim, eu concluí o curso em 1985 e comecei a trabalhar em 1986. Os primeiros anos ensinando direito, mas depois de uns três ou quatro anos eu comecei sociologia. Mas era sociologia e direito, dava aulas de sociologia e dava aulas de sociologia também. Mas o que acontece é que nós ensinávamos sociologia igual ao direito e isso eu só me dei conta tempos depois. O direito nós ensinamos desde o dever ser, a dogmática, a norma e a norma fria e acética e ensinávamos a sociologia assim, desde o dever ser. Ou seja, a sociologia era ensinada através de definições, como:

---

<sup>2</sup> Quando ela se refere às ciências sociais neste contexto implica na Faculdade de Ciências Sociais, o que possui um sentido mais amplo do que o temos no Brasil, incluindo-se aí não só a Sociologia e a Ciência Política, como também outras ciências sociais como a Economia, a História e a Geografia, ainda que em alguns desses cursos no caso da Universidade Nacional da República, maior universidade do país, estejam alocados na Faculdade de Humanidades, como ocorre com a Antropologia.

as classes sociais são tal coisa, a mudança social é tal coisa... através de definições, normas, igual ao direito. Isso foi nos meus primeiros anos.

**E depois? Você mudou essa prática? Como?**

Sim, claro. Mudou como começamos a pensar com outros companheiros. Estava trabalhando com ninguém, seguia como nesta questão quadrada. Como começamos a conversar com nossos companheiros de nossas práticas aí começamos a dar conta.

Bem, nós mudamos, mas nem todos mudaram. O que mudamos foi perceber que a sociologia e o direito são duas disciplinas, com relação de proximidade, mas que não se pode ensinar da mesma maneira. E começamos a indagar sobre que sociologia ensinamos? Que metodologia deveríamos usar para ensinar sociologia?

**Isso tudo quando você atuava no ensino médio. E quando que você passou a atuar na formação de professores?**

Eu entrei na formação docente em 1999. Havíamos feito uma especialização na época, o mestrado fizemos depois, pois até cinco ou seis anos não havia aqui o mestrado de ensino ou de didática em universidades públicas, todas eram privadas.

Houve um concurso de provas e currículo e aí começamos. Eu comecei a trabalhar na formação docente em sociologia da educação, depois comecei a dar didática do direito e da sociologia e agora sim estão separados. Aqui no Uruguai sociologia e sociologia da educação são matérias que são comuns a todas as licenciaturas.

**Muito interessante. Mas tudo isso só se pode compreender inserido no próprio histórico da disciplina no Uruguai. Você poderia nos contar um pouco sobre a história dessa disciplina?**

Nossa ditadura começou em 1973, antes disso não havia sociologia no ensino médio, só tinha direito e educação cívica. Quando começa a ditadura a educação cívica muda o nome para educação moral e cívica. E aí se ensinavam questões que tinham a ver com a ordem. E em 1976 se coloca a sociologia no quinto ano de liceu, e nesses anos se fecham as faculdades de sociologia. A faculdade de ciências sociais se fechou, como por dez anos.

No momento que se fecha a faculdade de ciências sociais se coloca a sociologia no quinto ano, era uma coisa que não se entendia. E quem os põe a sociologia? Os que estão fazendo a licenciatura em direito. Ou seja, se juntou sociologia com direito. Esta é a origem.

A partir de 1977 tem a formação de licenciatura em sociologia, educação cívica e direito, tudo junto. Mas era uma formação mais jurídica que sociológica, sem embargo, nós que saíamos desse currículo podíamos dar sociologia, nós tínhamos pouca formação sociológica.

Bem, a formação era de três anos. No primeiro tive sociologia I, as demais eram jurídicas: direito penal, direito público. No segundo tive sociologia II, e direito penal, direito público... no terceiro ano sociologia III. Tive apenas uma matéria por ano, ou seja, muito pouco.

Bem, depois do currículo de 1976 houve o plano de 1986, que aumentou um ano na formação inicial, já estávamos na democracia nesse período<sup>3</sup>. E a essa licenciatura, que seguia junta, se agregou mais matérias de sociologia. Mas igual, comparativamente havia mais matérias jurídicas que sociológicas. Seguíamos tendo essa situação marginal da sociologia frente ao direito.

### **E a parte de didática?**

Bem, a didática era supostamente de direito e sociologia. Mas como o curso tinha um enfoque mais jurídico que sociológico, sempre que se falava do ensino se falava só ensino de direito. Bem, poderia fazer a prática na matéria que quisesse, mas o professor não o orientava conforme a sociologia... Ele ensinava como tinha que parar para dar as aulas, como tinha que falar, como tinha que se dirigir aos estudantes. Coisas que ainda existem, não é que tenham desaparecido. Muitos professores, ainda, seguem nessa ideia, que não se importam com a parte epistemológica do que se ensina, se não a parte estrutural.

### **Bem, tudo isso é no currículo de 1986, mas depois vieram outros, não?**

Bem, depois do currículo de 1986 veio o de 2008, que é o que separou a sociologia do direito., agora são duas licenciaturas. Mas as tradições que temos seguem. Há um autor argentino que se chama Facundo Ferreirós que diz as matrizes nós temos impressas no corpo, então é muito difícil retirar toda essa história da licenciatura em direito. São as matrizes epistêmicas pedagógicas que

---

<sup>3</sup> A ditadura no Uruguai vai oficialmente até o ano de 1985, quando é eleito Julio María Sanguinetti do Partido Colorado.

nos imprimem, por isso que ele utiliza a palavra matrizes e não tradição, porque as matrizes estão como uma tatuagem, logo é muito difícil retirar.

Agora o currículo da licenciatura de sociologia está por mudar, supostamente teremos um currículo novo em 2019, que manteria a separação entre sociologia e direito, mas vai ocorrer mudanças parecidas com as de vocês no Brasil, pois aqui temos matérias anuais, e agora vão ser introduzidas as matérias semestrais e os créditos. Não temos créditos aqui.

### **Hoje a sociologia só está no ensino médio de ciências sociais e humanidades no Uruguai?**

Sim, em um ano só, no quinto ano.

### **E como você avalia o lugar da sociologia no ensino médio no Uruguai?**

Eu acredito que segue sendo marginal, porque está apenas num ano é muito marginal. E são quatro horas semanais, o que é muito pouco.

**No Brasil temos um cenário bem heterogêneo, porque há estados com uma aula por semana e outros com duas.**

O que temos aqui também são as escolas de formação tecnológica e técnica. Ai cada orientação em uma sociologia específica. Por exemplo, você faz turismo e tem uma sociologia que tem a ver com o turismo, estás estudando para ser *chef*, tem uma sociologia vinculada à gastronomia. Mas todos têm sociologia.

### **E não há uma discussão hoje sobre a presença da sociologia em outras formações do ensino médio?**

Não... há dez anos houve uma reorganização do currículo do ensino médio, e se redefiniram algumas disciplinas, se criou uma matéria que se chamou de formação cidadã, que não tínhamos antes, tínhamos direito e educação cívica, mas não educação cidadã. Mas a educação cidadã a dão os licenciados em direito.

Para por essa matéria se retirou horas das outras, a sociologia perdeu uma hora semanal. Antes tínhamos sociologia no quinto ano igual, nas humanidades, mas eram cinco horas semanais. Agora temos no quinto ano nas humanidades, mas são quatro horas.

Nós que temos a antiga formação, de direito e sociologia podemos ensinar essa matéria. Mas hoje quem pode lecionar essa matéria são os que possuem a licenciatura em direito, que mantêm essa visão, do formalismo jurídico que se ensina a norma, então para os professores de direito formar para a cidadania é ensinar a norma, não há outras discussões.

Como no currículo de sociologia, o currículo do quinto ano, por exemplo não há nada sobre o Estado, não há nada sobre as estruturas sociais uruguaias, não há nada sobre o sistema político uruguaio, isso está no direito. Se mantêm a lógica de que há temas que não aparecem no currículo de sociologia, porque se entende que são do direito. Como que na sociologia não se discute a questão do Estado? Não aparece, corresponde ao campo do direito.

### **Há muitas pessoas buscam a formação de professores em sociologia? E onde atuam os egressos da licenciatura no Uruguai?**

Eu não tenho os dados agora de quantos, mas são poucos os estudantes... Na realidade são muitos para o trabalho que há, pois como só se ensina no quinto ano do ensino médio não há tanta quantidade de horas. Quando eles se formam precisam fazer outra coisa, dentro do sistema educativo. Podem dar outras matérias como economia, podem ser o que chamamos de *adscriptos*, é um tipo de docente que está na escola que se ocupa não das aulas, mas do vínculo com os estudantes. Tem que ser um docente que está na escola, é professor, mas não dá aulas. Pode dar aulas em outros lugares, mas nesse colégio não dá aulas. Se ocupa de verificar as faltas dos estudantes, chamar os pais quando eles reprovam, falam com os estudantes quando eles têm algum problema.

As vezes não há quantidade de horas e você tem que viajar. Por exemplo, eu tenho um aluno que vive perto de minha casa em Montevidéo, e tem que viajar como uma hora e meia. Sei que para o Brasil não é nada, mas para nós...

### **No Brasil também é muito um professor trabalhar em duas escolas que estão a uma hora e meia de distância... Há muitos cursos de licenciatura em sociologia no Uruguai?**

Há em Montevidéo, e depois nos centros regionais, que estão em algumas regiões, como Florida, que fica a mais ou menos duas horas de viagem, mas que o frequentam os que vivem ao redor. Depois há outro em Salto, ao norte no limite com Argentina, há outra em Canellones... Hoje no Uruguai não há licenciaturas em sociologia semipresenciais, há outras licenciaturas que sim.

**Você havia comentado antes que estava fazendo uma pesquisa sobre como se ensina sociologia no Uruguai, você já tem os primeiros resultados dessa pesquisa?**

Eu comecei as entrevistas. Bem o que eu encontro... Bem, eu estou entrevistando os professores que são do currículo anterior, que não são do currículo de 2008, pois estes só tiveram matérias de sociologia. Estou entrevistando todos os anteriores, que tiveram a formação dupla, e estes que estou entrevistando nenhum faz reflexão sociológica, não se perguntam que sociologia ensinar, eles ensinam o que o currículo diz. Não fazem essa reflexão sobre que sociologia dou? Qual é minha posição epistêmica sobre estes temas? Porque aparecem esses temas e não outros? Não há reflexão sociológica sobre isso.

Eu estou entrevistando apenas os que são tutores. Porque a prática aqui você tem a parte teórica, e logo, já no segundo ano, você tem que ir ao liceu para fazer a prática, e aí encontra o professor do curso, que ensina sociologia. Eles precisam ir para as aulas e observar as aulas do professor e depois precisam dar aulas. Ou seja, estou entrevistando esses professores que são os tutores.

**Muito obrigado!**

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

FERNANDEZ, Daniela; OLIVEIRA, Amurabi. As outras histórias da Sociologia escolar na América Latina: um olhar desde o Uruguai com Daniela Fernandez. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v.1, n.2, p.134-141, 2017.

*Recebido em: 08 de dez. 2017*

*Avaliador 1: 10 de dez. 2017*

*Avaliador 2: 15 de dez. 2017*

*Aceito em: 25 de jan. 2018*