



Cabecs

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

V.8 n.1, jan./jul, 2024

ENSINO DE
ANTROPOLOGIA



ENSINO DE
**CIÊNCIAS
SOCIAIS**

ENSINO DE
**CIÊNCIA
POLITICA**

ENSINO DE
SOCIOLOGIA

cabecs.com.br

ISSN 2594-3707

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

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

EDITORES ASSISTENTES

Dra. Joana da Costa Macedo, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Dra. Julia Plessa Maçaira, Departamento de didática da Faculdade de Educação da UFRJ, Brasil
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Dr. Thiago de Jesus Esteves, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Brasil
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Brasil
Dr. Wallace Ferreira, Professor de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

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

EDITORES DO VOLUME 8, NÚMERO 1 (2024)

Cristiano das Neves Bodart
Julia Polessa Maçaira
Lígia Wilhelms Eras
Walace Ferreira
Thiago de Jesus Esteves

PARECERISTAS - VOLUME 8, NÚMERO 1 (2024)

Adelcio Machado dos Santos
Carlos Henrique Alves
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Soares Mamo Gonçalves
Diego Cavalcanti de Santana
Luane Bento dos Santos

Marcelo Pinheiro Cigales
Monique Carvalho
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Roberta dos Reis Neuhold
Thiago Ingrassia Pereira

AUTORES(AS) - VOLUME 8, NÚMERO 1 (2024)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Carine de Miranda Santos
Ana Clara Brito de Oliveira
Luciney Araújo Leitão
Lucas Matheus de Lima Santos
Carolina Rêgo
Geovana da Silva
Maria Luíza Menezes
Márcia Malcher

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

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

Revisão: *Autores(as)*

Diagramação: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

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

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

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

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

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

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

Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) tem o prazer de apresentar a mais recente edição dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabecs), v.8, n.1, 2024. Esta publicação reafirma o compromisso contínuo da ABECS.

O periódico Cabecs tem se consolidado como um espaço de diálogo e reflexão, abordando diversos temas relacionados ao ensino das Ciências Sociais. Entre os tópicos tratados, destacam-se a história do ensino das Ciências Sociais e de seus cursos, as práticas de ensino e a formação de professores na área, o papel das Ciências Sociais no contexto escolar, além de questões ligadas à legislação, conteúdos e currículos dessas disciplinas. Também se dá atenção aos recursos e materiais didáticos, com ênfase em inovações metodológicas que busquem melhorar a prática pedagógica. Ademais, o periódico se propõe a realizar estudos comparados, explorando experiências internacionais que possam enriquecer o ensino das Ciências Sociais no Brasil.

A Cabecs busca, sobretudo, ser um espaço colaborativo para o desenvolvimento de debates críticos e reflexões aprofundadas sobre o ensino das Ciências Sociais. Este objetivo está em plena sintonia com a missão da ABECS de fomentar o avanço científico na área e de assegurar que o ensino das Ciências Sociais seja devidamente reconhecido e valorizado na comunidade científica e nas instituições educacionais.

Nesta nova edição, temos a satisfação de apresentar uma coletânea composta por uma comunicação, três relatos de experiências docentes e três artigos científicos. Essas contribuições refletem a diversidade e a profundidade do campo educacional das Ciências Sociais, oferecendo perspectivas variadas e enriquecedoras para a prática docente e a pesquisa. Os textos publicados nesta edição abordam desde as práticas pedagógicas cotidianas até reflexões teóricas que buscam ampliar os horizontes do ensino das Ciências Sociais.

Esperamos que os leitores e leitoras desta edição encontrem, nas páginas que seguem, provocações intelectuais e conhecimentos que possam inspirar e enriquecer suas práticas pedagógicas e de pesquisa. O fortalecimento do ensino das Ciências Sociais depende, em grande medida, do contínuo diálogo entre teoria e prática, e acreditamos que esta edição da Cabecs contribui de maneira significativa para essa articulação.

É com grande satisfação que convidamos todos/as a explorar os artigos e relatos aqui apresentados, certos de que esta edição reafirma o compromisso da ABECS com a qualidade e a relevância do ensino das Ciências Sociais no Brasil.

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

SUMÁRIO

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

COMUNICAÇÃO

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	06-10
<i>Rafaela Reis Azevedo de Oliveira</i>	

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

ESTILOS DE VIDA DE GRUPOS ECONOMICAMENTE PRIVILEGIADOS: uma dimensão subjetiva de adolescentes de classes populares.....	11-20
<i>Carine de Miranda Santos</i>	

UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: compreendendo a Sociologia escolar no Colégio de Aplicação da Ufac	21-31
<i>Ana Clara Brito de Oliveira e Luciney Araújo Leitão</i>	

ARTIGOS

A RECEPÇÃO DO MARXISMO NOS MANUAIS DE SOCIOLOGIA CATÓLICA (1920-1940).....	32-53
<i>Lucas Matheus de Lima Santos</i>	

PROCESSO DE ESAZIAMENTO DO CURRÍCULO DA SOCIOLOGIA: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático.....	54-76
<i>Carolina Rêgo, Geovana da Silva e Maria Luíza Menezes</i>	

O MATERIALISMO CULTURAL PARA ESTUDAR AS FORMAS DE PRÁTICA DA AULA DE SOCIOLOGIA	77-95
<i>Márcia Malcher</i>	



COMUNICAÇÃO

Importância do ensino de Filosofia e Sociologia na Educação Básica¹

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira²

Resumo

Esse texto reproduz³ a participação da presidenta nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, em audiência pública realizada no dia 11 de abril de 2024, na Câmara Federal dos Deputados, na Comissão de Educação. A audiência, convocada pela deputada federal Luciene Cavalcanti (Psol-SP), teve como temática a Importância do Ensino de Filosofia e Sociologia na Educação Básica. Foram convidados para a audiência representantes das seguintes entidades: Abecs, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Inep, União Paulista dos Estudantes Secundaristas, Assessoria Especial de Educação e Cultura em Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Associação dos professores e professoras de filosofia e filósofos do Brasil e Comissão de ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Ensino de Filosofia. Educação Básica.

The Importance of Teaching Philosophy and Sociology in Basic Education

Abstract

This text reproduces the participation of the National President of the Brazilian Association for the Teaching of Social Sciences (Abecs), Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, in a public hearing held on April 11, 2024, at the Federal Chamber of Deputies, within the Education Committee. The hearing, convened by Federal Deputy Luciene Cavalcanti (Psol-SP), focused on the Importance of Teaching Philosophy and Sociology in Basic Education. Representatives

¹ Material em vídeo disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/72245>

² Doutor em Educação (UFJF). Docente da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação, de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e do Mestrado Profissional em Rede nacional – profSocio, polo UFJF. Presidenta Nacional da Abecs. E-mail: rafareis2001@yahoo.com.br. _

³ Com pequenas adaptações da linguagem falada para a escrita.

from the following entities were invited to the hearing: Abecs, National Confederation of Education Workers (CNTE), Inep, Union of Secondary Students of São Paulo, Special Advisory for Education and Culture in Human Rights of the Ministry of Human Rights and Citizenship, Association of Philosophy Teachers and Philosophers of Brazil, and the Sociology Teaching Committee of the Brazilian Sociological Society (SBS).

Keywords: Sociology Teaching. Philosophy Teaching. Basic Education.

INTRODUÇÃO

Olá! Bom dia a todas e todos. Início minha exposição cumprimento os excelentíssimos deputados e as excelentíssimas deputadas aqui presente. Em especial, cumprimento e agradeço a deputada Luciene Cavalcanti (Psol – SP), que convocou esta audiência de grande importância para nós, professores de Sociologia e Filosofia escolar. E em nome da deputada, também cumprimento aqui meus/minhas colegas que me antecederam, os(as) estudantes, professores e professoras que nos assistem pelo Youtube e ao meu companheiro de luta na Abecs, professor Marcelo Pinheiro Cigales (UnB), acompanhado de seus alunos de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UNB), que se encontram presentes nesta audiência.

E POR QUE ESSA AUDIÊNCIA SE FAZ TÃO NECESSÁRIA?

A Reforma do Ensino Médio trouxe grande impacto na oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, que haviam tornado componentes curriculares obrigatórios nesta última etapa da Educação Básica, em 2008.

As razões expressas para essa obrigatoriedade já vinham sendo construídas e bem fundamentadas em diversos documentos curriculares produzidos nos anos 1990, bem como diversos estudos e pesquisas realizados, que evidenciam como essas disciplinas são capazes de contribuir para uma formação que garanta a leitura crítica da realidade social, sem o véu da naturalização.

Quantos de nós aqui já não percebemos e/ou vivenciamos, ainda hoje, as mazelas do racismo estrutural e as desigualdades que são de diferentes ordens em nosso país? A Sociologia, contribui, sim, para formação de pensamento científico de nossos jovens. É capaz, sim, de desenvolver, usando os termos que a nossa Base Nacional Comum Curricular dispõe, as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não só do ensino médio, como também do ensino fundamental.

Inclusive, Sr. presidente e deputados aqui presentes nesta audiência, nosso país, como sabem, é signatário da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), em que há

um compromisso em prol dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Eu sou capaz de atestar, facilmente, o quanto o currículo de Sociologia percorre todos os 17 objetivos apresentados nessa agenda, como o debate sobre o trabalho decente e crescimento econômico, a redução de desigualdades, a igualdade de gênero etc.

Mas ofereço aqui mais uma razão para garantir a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos. Ela está presente de forma expressiva no conteúdo do Enem e em outros exames de ingresso para o ensino superior e avaliações em larga escala. Quem tiver curiosidade de verificar, há na internet disponível uma dissertação de mestrado desenvolvida por uma servidora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴, que tive a honra de orientar, que mostra o quanto nossa presença tem sido recorrente, mesmo antes da oferta obrigatória em todos os estados brasileiros.

Então sabendo de toda importância de manter a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na Educação Básica, ao invés de ampliarmos nossa presença, por que estamos sendo apagados dos currículos? Observamos os casos dos estados do Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, que tiveram uma redução de 06 (seis) para 02 (duas) aulas de Sociologia no ensino médio.

É preciso, deputados e deputadas, dimensionarmos o impacto que a ausência da Sociologia e da Filosofia traz para nossa educação e para os estudantes brasileiros.

Está sendo negada a eles a formação científica por meio de uma disciplina altamente potente para formar indivíduos capazes de construir um país mais justo, igualitário, menos desigual e menos alienado de nossas questões sociais, que valorize e respeite a nossa democracia.

Mas como os senhores também possuem uma preocupação, muito acertada, em relação à oferta global da educação, não podemos deixar de considerar que a ausência da Sociologia, assim como da Filosofia no currículo também nos revela outros grandes impactos.

O professor Cristiano Bodart (UFAL), também integrante da Abecs, fez uma importante observação acerca disso em palestra aqui na UNB. Ele nos alertou, por exemplo, para o impacto do apagamento da sociologia escolar, a despeito do grande número de cursos de formação de professores de sociologia em todo o país, todos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC). São cursos ofertados de forma presencial e à distância, em instituições públicas e privadas. Hoje, nós temos também um grande número de professores de sociologia fazendo formação continuada em nível de mestrado e de doutorado e, em especial, no Mestrado Profissional em Rede Nacional, o ProfSocio, que é uma política da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a qualificação de professores da Educação Básica. Assim como não podemos deixar de considerar a presença dos núcleos de sociologia em programas destinados à formação inicial de

⁴ <https://mestrado.caedufjf.net/a-presenca-e-a-abordagem-da-sociologia-no-exame-nacional-do-ensino-medio-a-partir-das-diretrizes-e-orientacoes-curriculares-oficiais-para-a-disciplina/>

professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), contemplados em diferentes universidades de todo o Brasil, garantindo uma formação inicial mais qualificada para nossos estudantes de licenciatura. E, por último, mas não menos importante, os inúmeros projetos de pesquisa e extensão financiados por agências de fomento ou pelas instituições de ensino, que são desenvolvidos por dezenas de grupos de pesquisas e laboratórios de ensino registrados em todo o país.

Deputadas e deputados, estamos falando aqui de investimento público – realizado de forma muito acertada, na formação inicial e continuada de professores de sociologia, na produção de pesquisa acadêmica e, claro, não posso deixar mencionar a distribuição de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é de suma importância e que, felizmente, retornará para o formato disciplinar.

Vejam, nem estou aqui dizendo que o investimento público que está sendo realizado é suficiente, mas eu tenho certeza de que nesta audiência ninguém deseja perceber que ele foi em vão, em razão do apagamento da Sociologia e da Filosofia do currículo. Mas aqui todos nós concordamos que quanto mais investimento, maior a garantia de uma educação de qualidade.

Mas é muito importante que as deputadas e os deputados aqui presente entendam que não nos basta que os senhores saiam desta audiência convictos da importância da retomada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia na educação básica. É necessário que entendam a importância de avançarmos em outros aspectos, inclusive.

Na Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em janeiro deste ano (2024), foi aprovado no documento base, com uma das estratégias do eixo III – a progressiva obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino fundamental. Há inúmeras experiências pelo Brasil de aulas de sociologia nos anos finais do ensino fundamental, não só em escolas públicas, como também em escolas privadas. Essa ampliação se faz muito importante, em vista de todas as razões já expressas aqui, em especial, no que compete à formação dos estudantes.

O município de Alfenas, em Minas Gerais, graças à movimentação política do professor Elias Gomes (UFMG), também integrante da Abecs, aprovou, recentemente, na Câmara dos Vereadores daquele município a inclusão da Sociologia e Filosofia no ensino fundamental.

Mas não basta ampliar no papel e não implementar, como infelizmente tem ocorrido no município de Aracaju-SE. A Lei Orgânica do município, aprovada em 1990, previu a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino fundamental, mas até hoje, 34 anos depois, não foram implementadas. Cumpre denunciar aqui também que o município está com concurso público aberto para recomposição do magistério, cujo edital não dispõe de vagas para professores dessas áreas, mesmo após inúmeros questionamentos.

E para finalizar aqui minha contribuição com esta audiência, não posso deixar de destacar a importância da ampliação de concursos públicos para o magistério. Há estados brasileiros que nem metade do seu corpo docente é de concursados.

Os senhores têm a dimensão do quanto isso é negativo? A rotatividade docente que se cria em função da falta de concurso para efetivar o magistério vai na contramão de tudo que compreendemos como necessário para um processo de ensino-aprendizagem qualificado. E ampliando os concursos também resolveríamos um problema crônico da nossa área, que são os professores e outros profissionais, que atuam sem formação em nossas disciplinas, conforme apontam os dados do censo da educação básica.

E não dá para dizer que é por falta de professores formados, pois existem centenas de cursos de licenciatura formando professores e professoras de Sociologia pelo país. Mas há, sim, perda de carga horária da disciplina nos currículos e um plano de carreira que não valoriza os profissionais, que estão ali para garantir tudo o que se deseja nesta audiência e na comissão de educação – a oferta de uma educação de qualidade para estudantes de todo o país.

Muito obrigada!

Brasília, 11 de abril de 2024.

Recebido em: 18 de abril de 2024.

Aceito em: 29 de março de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. Importância do ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 1, p. 6-10, 2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Estilos de vida de grupos economicamente privilegiados: uma dimensão subjetiva de adolescentes de classes populares.

Carine de Miranda Santos

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar reflexões sobre o estilo de vida de grupos privilegiados diante do olhar de adolescentes de classes populares da cidade Salvador, Bahia. As representações foram possíveis a partir de discussões realizadas durante as aulas de Sociologia em uma instituição pública. Para uma melhor compreensão das ideias desenvolvidas neste trabalho, selecionamos três pontos que consideramos fundamentais para a abordagem da temática “estilos de vida de grupos privilegiados”: o primeiro ponto, mais teórico, diz respeito aos aspectos ligados a poder, estilos de vida e sociabilidades, analisamos o lugar social, econômico e cultural ocupado por pessoas de “elite” a partir de alguns conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu; em seguida, recorremos ao documentário “Um Lugar ao Sol”, dirigido por Gabriel Mascaro (2009), que trata da visão dos sujeitos pertencentes a alta classe sobre a vida que possuem a partir de uma reflexão sobre as suas moradias; por último, apresentamos as reflexões de estudantes de classes populares de Salvador tomando como base o conteúdo do documentário de Mascaro e das impressões que possuem a respeito do estilo de vida de pessoas ricas.

Palavras-chave: Estilos de Vida. Poder. Sociabilidades. Grupo de Elite.

Lifestyles of economically privileged groups: a subjective dimension of students from popular classes.

Abstract

This experience report's main objective is to present reflections on the lifestyle of privileged groups from the perspective of teenagers from working-class backgrounds in the city of Salvador, Bahia. The representations were possible from discussions held during Sociology

¹ Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora de Sociologia na Secretaria do Estado da Bahia (SEC-BA). *E-mail:* carine.mir123@gmail.com

classes at a public institution. For a better understanding of the ideas developed in this work, we selected three points that we consider fundamental for approaching the theme “lifestyle of privileged groups”: the first point, more theoretical, concerns aspects linked to power, lifestyles and sociability, we analyze the social, economic and cultural place occupied by “elite” people based on some concepts developed by Pierre Bourdieu; Next, we turned to the documentary “Um Lugar ao Sol”, directed by Gabriel Mascaro (2009), in which we described the vision of subjects belonging to the upper class about the life they have based on a reflection on their homes; Finally, we present the reflections of popular class students from Salvador based on the content of Mascaro's documentary and the impressions they have regarding the lifestyle of rich people.

Keywords: Lifestyles. Power. Sociability. Elite Group.

INTRODUÇÃO

Inspirada pelas representações que os moradores de coberturas de alto padrão do Recife, São Paulo e do Rio de Janeiro fazem sobre as suas moradias no documentário “Um Lugar ao Sol” (2009), dirigido por Gabriel Mascaro (natural do Recife), ao mesmo tempo, valorizando a importância das subjetividades presentes nas diversas vivências e o quanto uma realidade social têm a dizer sobre os múltiplos aspectos da vida, decidi inserir o documentário em uma das minhas aulas de Sociologia que abordava as temáticas relacionadas a poder, estilos de vida e sociabilidades.

Essa experiência ocorreu no 2º semestre de 2023 em três turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de Salvador. Ao todo foram quatro aulas, sendo duas teóricas em que trabalhamos alguns conceitos como capital cultural, reprodução, distinção e *habitus*, presentes nos estudos do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1930 – 2002), um dos teóricos que reflete as relações de poder presentes no cotidiano social; a terceira aula ficou reservada para que os estudantes assistissem ao documentário que possui 1h 11min de duração; na última aula, realizamos uma roda de conversa sobre o estilo de vida das pessoas ricas ou, como definimos neste relato de experiência, grupos privilegiados e de elite.

As rodas de conversas ocorreram em um ambiente de compartilhamento de opiniões em que os jovens puderam apresentar as suas diversas percepções a respeito das pessoas pertencentes às classes privilegiadas. Pedi a autorização dos estudantes para que fizesse anotações à medida em que se expressavam. Os encontros foram muito significativos, percebi o quanto os estudantes sentiram as suas falas valorizadas, foi uma experiência riquíssima!

ESTILO DE VIDA, PODER E SOCIABILIDADES

Refletir sobre o estilo de vida dos grupos privilegiados entre estudantes do Ensino Médio de uma instituição pública não é uma tarefa fácil. O estudante necessita refletir sobre as representações que vão sendo construídas ao longo da vida, na medida em que a sua realidade cruza com a realidade de pessoas que possuem privilégios sociais, econômicos e culturais. Esses estudantes são reportados para situações muitas vezes de desconforto, subserviência e de invisibilidade. Pensar sociologicamente sobre essas relações do cotidiano é refletir sobre as relações “poder”.

O poder aparece nos quadrinhos e desenhos animados como sendo a capacidade de dominar os outros, impondo a sua vontade, mudando ou impedindo a ação do operante. Na Ciências Política não há um conceito único, embora pareça haver o consenso de ser a capacidade de indivíduos ou grupos fazerem valer a sua vontade, seus interesses ou alcançar seus objetivos a despeito das resistências e oposições. Podemos dizer que o poder está associado à aptidão ou à capacidade de mobilizar ações de outros indivíduos (Bodart, 2021, p. 22).

A estrutura social é montada a partir das disputas por espaços de poder. A busca pelo domínio do poder atravessa desde a esfera do poder exercido de forma direta, por conta de cargos políticos, funções públicas e posições sociais ocupadas legalmente por indivíduos que possuem o controle de mando e de repressão; até as diferentes estratégias utilizadas pelos grupos pertencentes às classes privilegiadas para fazerem valer os seus interesses, vontades e necessidades. No caso dos grupos privilegiados, o poder, frequentemente, é exercido desde a infância de forma sutil, através das relações cotidianas. Esses indivíduos aprendem a ter as suas vontades atendidas, simbolicamente têm a sua entrada permitida, garantida e desejada em espaços sociais de prestígio. A união das características físicas, econômicas e culturais favorecem desde a infância a capacidade que esses sujeitos possuem de mobilizar as ações que resultam na realização dos seus desejos e vontades, aprendendo, assim, na vida adulta a exercer algum papel de controle, mando, ou seja, de poder social.

As diferentes classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posição ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (Bourdieu, 1989, p.14).

Para Foucault (1926 – 1984), o poder se manifesta na relação entre dois ou mais indivíduos e nem sempre essa relação é percebida entre os envolvidos. O poder é exercido mais do que possuído; não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas (Foucault, 2012, p. 183).

Uma criança que possui as características estéticas, econômicas e culturais aprovadas pela sociedade não consegue perceber que os espaços sociais e redes de convívio, do cotidiano ou não, estão quase sempre abertos à sua presença e necessidades, ensinando-a, sutilmente, sobre o lugar de “autoridade” ou de “destaque” que está à sua disposição. Esse processo é iniciado no âmbito familiar e em seguida na sociedade como um todo. Esse processo faz com que essa criança, possivelmente, utilize na vida adulta, conscientemente ou não, dos recursos que possui (físicos e/ou econômicos) na tentativa do exercício do poder de influência, controle, mando, etc. Assumindo, dessa forma, uma relação de controle com outros sujeitos, muito provavelmente, dominando indivíduos que não possuem os “corpos” dentro dos padrões sociais, seja por questões raciais, econômicas e/ou culturais. Podemos refletir como uma espécie de sujeito “inadequado”, como o mesmo pensado por Foucault (2012) através da ideia de corpo dócio. Seria o indivíduo que desde a infância vive experiências que limitam a sua existência, que impedem o seu acesso a vários âmbitos sociais, nutrindo a identidade de um futuro adulto “disposto” a ocupar o lugar de quem recebe ordens, de quem deve ser disciplinado pelos que foram educados a exercer o controle.

Segundo Bourdieu (2011), a sociedade é marcada por muitas batalhas simbólicas pelo domínio do poder. As áreas em disputa estão, quase sempre ligadas ao social, ao acesso à cultura e ao domínio econômico, ou seja, quando discutimos sobre o estilo de vida das classes privilegiadas, partimos do princípio de que essas classes representam grupos que possuem o que Bourdieu chama de capital cultural, frequentemente, representado por posições sociais, ciclos de amizade, nível de escolaridade, linguagem, entre outros elementos que distinguem certos indivíduos da população em geral.

Os grupos que possuem o domínio da cultura legitimada socialmente precisam reafirmar de tempos em tempos esse domínio. Essa reafirmação é realizada através de toda uma dinâmica social construída para a manutenção e preservação desses espaços de poder. Segundo Bourdieu (1983), os estilos de vida são elementos simbólicos de diferenciação, expostos, explicitamente, através das condições de existência, possíveis por conta das posições materiais objetivas que ocupam nas relações com o mundo social.

O estilo de vida das classes dominantes é caracterizado por sua diferenciação. Neste trabalho, é fundamental a compreensão de que os gostos e as preferências são construídos socialmente e geram o que Bourdieu chama de distinção. Em sua obra intitulada de “A distinção”, ele descreve o quanto as necessidades e gostos “individuais” são contraídos através da convivência coletiva, erguendo ao longo do tempo o que chamamos de cultura de classe. Assim, os gostos funcionam como marcadores de classes, colocando de um lado os

referenciais da “boa cultura” e do outros, os padrões da “cultura ruim”, quase sempre atrelada aos saberes e estilos de vida das classes populares. Para Bourdieu (1983), o estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada subespaços simbólicos: mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal.

A oposição entre os gostos de classes se expressa desde a escolha por consumo de certas obras de artes e gostos musicais, até às roupas, acessórios, alimentos e bebidas consumidas. A distinção ocorre nas práticas sociais cotidianas, chega a ser inconsciente, uma espécie de condicionamento subjetivo, incorporadas à dinâmica da vida, defendida por Bourdieu através da ideia de *habitus*, representado por capacidades e competências práticas apreendidas ao longo da vida por meio da convivência social, ou como diria o próprio Bourdieu (2007), resultado da incorporação das condições de existência associadas aos diferentes conjuntos de posições no espaço social.

Essas reflexões nos levam a crer que os grupos sociais privilegiados têm acesso as práticas culturais legitimadas socialmente, quase sempre, através das suas origens familiares, mas não podemos perder de vista a ideia de disputa por poder e manutenção dessa legitimação. É dessa forma, que observamos nas práticas sociais uma busca pelo fortalecimento do que Bourdieu chama de distinção. As condições materiais de existência, representadas pelas condições econômicas, se transformam em espécies de marcadores de status, representados pelo acesso a bens materiais e simbólicos que solidificam esse lugar de privilégio. Através da produção de valores simbólicos, narrativas de pertencimento e crenças na existência de um lugar legítimo, esses grupos crescem reproduzindo, de forma individual ou coletiva os seus valores, as etiquetas sociais, as regras, os costumes e os estilos de vida, fortemente marcados pelo consumo de artigos exclusivos.

O DOCUMENTÁRIO “UM LUGAR AO SOL”

O documentário “Um lugar ao sol” apresenta relatos reais de moradores de coberturas de alto padrão do Rio de Janeiro, Recife e São Paulo a respeito do que pensam de suas residências. O diretor Gabriel Mascaro (2009), natural do Recife, apresenta no decorrer do documentário a perspectiva que os moradores possuem do estilo de vida que levam como moradores de coberturas em prédios de luxo. Os entrevistados justificam por quais motivos preferem morar em coberturas de luxo de grandes edifícios. Algumas falas se destacam por

demonstrarem um distanciamento entre o lugar de prestígio que ocupam e o “resto” da sociedade. Neste trabalho, evidenciaremos alguns trechos de dois relatos marcantes.

O primeiro relato corresponde ao de uma família de perfil tradicional, composta pela esposa, o marido e um filho adulto. A esposa domina a narrativa de forma alegre e divertida apontando algumas vantagens que possuem em residir em uma cobertura de alto padrão no Rio de Janeiro. Um dos argumentos evidenciados pela família diz respeito ao acesso que possuem à beleza da cidade. A esposa diz: “Sempre morei olhando por cima, nós conseguimos ver as coisas bonitas, temos fogos quase todos os dias” (risos). A fale se refere às balas trocadas entre traficantes no Morro Dona Marta, que, segundo o casal, atravessam o céu. Continuam dizendo: “[...] pode até parecer trágico, mas é lindo”. O marido toma a fala e diz orgulhoso que a cobertura seria uma espécie de ilha, continua: “[...] estamos por cima, temos uma outra dimensão de tudo, estamos por cima!” O filho do casal afirma que ao informar em uma loja de grife o seu endereço, certamente, será mais bem tratado.

O segundo relato é de uma mulher que aparece sozinha durante a filmagem e fala de uma cobertura localizada no Recife. Ela aponta a privacidade e o bom uso do seu tempo como as principais vantagens em morar em uma cobertura de alto padrão. Ela diz: “Eu não tenho nada contra as pessoas que trabalham comigo, até porque já fazem mais de 15 anos comigo, mas uma coisa que eu gosto da cobertura, é que temos mais privacidade para ficarmos sozinhos... eu não ouço as batidinhas de panela e as conversas entre os funcionários.”

Esses relatos sintetizam um pouco da ideia de exclusividade transmitida ao longo do documentário. As falas defendem o desejo que esses indivíduos possuem por privacidade, não almejam ser incomodados por vizinhos e funcionários, gostam da ideia de ter acesso a uma vista exclusiva na cidade que residem. Reafirmam o conceito de um estilo de vida especial, em que conseguem ter acesso as coisas boas da vida. A residência que possuem simboliza todo um distanciamento e oposição em relação ao estilo de vida das classes populares.

IMPRESSÕES DE ADOLESCENTES SOBRE OS GRUPOS DE ELITE

No 2º semestre do ano de 2023 realizamos uma roda de conversa com 27 estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio localizada na cidade de Salvador, Bahia. Os jovens ouvidos eram estudantes do 3º ano, com idades entre 16 e 19 anos. O encontro foi realizado durante um horário de aula da disciplina de Sociologia. Com a sala de aula organizada em semicírculo foram estabelecidos alguns critérios a serem seguidos durante a atividade: a roda

de conversa ocorreria em torno da temática central “As impressões que os adolescentes das classes populares possuem das classes privilegiadas”; a professora/moderadora iniciaria a atividade com alguns perguntas pré-definidas; as falas seriam espontâneas e deveriam ser respeitadas por todos (as); a professora/moderadora faria anotações durante as exposições sem identificar os estudantes.

É importante salientar que esses jovens estudaram em aulas anteriores conceitos com capital cultural, reprodução, distinção e *habitus*, presentes na teoria de Pierre Bourdieu. As duas questões que iniciaram as reflexões foram as seguintes: a) Como você definiria “grupo social de elite”, ou seja, pessoas ricas? e; b) Como é o estilo de vida dessas pessoas (roupas, comidas preferidas, estilo musical, consumo de arte, lazer, educação formal e informal)? No decorrer da atividade outras questões foram surgindo de forma espontânea.

Foi uma conversa muito instigante. Sempre que passamos pela experiência de ouvir com a atenção o que esses jovens têm a dizer, entendemos o quanto eles (elas) desejam falar e como se envolvem com a atividade. Durante essa experiência percebemos alguns imaginários e vivências que esses jovens das classes populares, em sua maioria negros (as), experienciam em suas rotinas cotidianas, muitas dessas narrativas são marcadas, a depender do ambiente social em que estejam, pelo sentimento de exclusão e falta de pertencimento. Tomaremos como pontos de reflexão, dois aspectos: o primeiro relacionado ao “imaginário” que esses jovens possuem sobre o estilo de vida das pessoas de elite (ricas). Uma imagem que é fortemente construída através das mídias e das redes sociais, visto que, por se tratarem de jovens de classes populares, muitos nunca tiveram acesso ao dia a dia de pessoas ricas; o segundo aspecto diz respeito ao que chamamos de “experiências reais”, situações vivenciadas por esses jovens no cotidiano. Diante dessas situações reais, percebemos uma espécie de embate entre os estilos de vida dos jovens e o costume das elites em situações do dia a dia, ou seja, nas ocasiões em que esses dois grupos se encontram socialmente. Neste trabalho, evidenciaremos a convivência descrita pelos jovens nos espaços de shoppings centres.

Já no início dos debates percebemos que muitos jovens definem os grupos de elite a partir do seu poder econômico. Desconsideram, inicialmente, o capital social e cultural, afirmando que as pessoas são privilegiadas por consumirem artigos materiais caros, como compra de mansões, carros importados, roupas de grife, entre outros. Em um momento da conversa, o diálogo segue em direção aos aspectos culturais, ou seja, para esses jovens ter acesso a certas expressões culturais, também, representa uma comprovação de que um indivíduo leva uma vida de rico (a). Sendo assim, ter acesso a viagens, museus, teatros,

possuírem certos gostos alimentares, musicais e, até mesmo, as roupas que vestem ou como se comportam socialmente, pode evidenciar que um indivíduo faz parte de um grupo de elite.

Quando direcionamos as reflexões para a forma como essas pessoas se apresentam socialmente, a conversa passou a ser descontraída, alguns jovens chegaram a levantar e a simular a forma como essas pessoas andam, sentam, comem e falam. O estudante André (nome fictício) de 16 anos, diz: “Essas pessoas já dizem de cara quem são. Chegam devagar, sentam com as pernas cruzadas, mechem no cabelo e olham por cima. Percebemos logo que são ricas ou que tentam parecer ser.”

No decorrer da conversa os jovens foram respondendo a respeito do imaginário que possuem sobre como é o estilo de vida dessas pessoas em relação as roupas, estética, comidas preferidas, estilo musical, consumo de arte, lazer, educação formal e informal. Todos confirmaram que essas pessoas tem acesso a artigos materiais e simbólicos que não fazem parte da realidade de pessoas das classes populares. O estilo de vida popular é representado pela ausência de todos os costumes de luxo, como: uísque, champanhe, conceitos, cruzeiros, exposições de arte, caviar ou antiguidades. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços, símbolos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressa (Bourdieu, 1983, p. 2).

Outro ponto reflexivo extraído através do bate-papo entre os jovens está relacionado às vivências reais que acontecem no cotidiano. Para grande parte desses jovens, embora não saibam exatamente como é o estilo de vida das pessoas pertencentes a grupos privilegiados, em seu cotidiano vivenciam situações que demonstram o quanto eles (jovens de áreas periféricas) estão distantes de certos grupos sociais. Segundo esses jovens, essa distância é evidente quando frequentam as áreas de grifes dos shoppings centres. Alguns chegam a evitar o acesso a essas áreas por saberem que serão alvo de olhares de pessoas que se apresentam como “diferentes” na forma de vestir, andar, comer e, até mesmo, em relação ao perfume que usam. Ana (nome fictício) de 17 anos, diz: “Parece que os perfumes dessas pessoas ficam no ar, até o cheio do corredor é diferente”. Esses jovens sabem que não possuem as exigências sociais necessárias para fazerem parte daquele espaço, infelizmente, relatam desconforto, exclusão, mal atendimento e até perseguição por parte dos seguranças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este relato de experiência conscientes que as aulas de Sociologia precisam unir as abordagens teóricas às situações cotidianas que fazem parte da vida dos estudantes. Percebemos através dos relatos dos jovens presentes neste trabalho e das teorias desenvolvidas por Pierre Bourdieu, o quanto que os estilos de vida das classes privilegiadas fortalecem a ideia de manutenção de um poder historicamente construído e frequentemente repensado na direção de sua conservação. Fica evidente, tanto na fala dos moradores das coberturas de alto padrão, quanto nas reflexões dos adolescentes a ideia de distinção. O termo “estar por cima” e “olhar por cima” demonstra a existência de um lugar diferenciado. “Estar (olhar) por cima”, seja no campo econômico, cultural e/ou social, representa de forma sutil ou direta, o fato que alguns grupos estão ocupando lugares privilegiados e que desejam mantêm distância dos grupos sem status e prestígio social. Situação confirmada na fala dos jovens que se vêm notados e julgados em espaços físicos de circulação das elites. Concluimos este relato de experiência conscientes da urgência de reflexões como essas em um ambiente escolar que, muitas vezes, contribui para reproduzir o distanciamento entre os grupos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAECHLER, Jean. *Grupos e Sociabilidade*. In: BOUDON, Raymond, (org.). Tratado de Sociabilidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BERTONCELO, Edison. *Classes sociais e estilos de vida na sociedade brasileira*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.
- BODART, Cristiano das Neves; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo (org.). *Ciências Política para o Ensino Médio*. Maceió, AL. Editora Café com Sociologia, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. *Gostos de classe e estilos de vida*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p. 82 – 121.
- BOURDIEU, Pierre. *A homologia entre os espaços*. In: A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011, p.167 – 196.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Rio de Janeiro, Vozes, 2007.
- BRETON, Le. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

MASCARO, Gabriel. *Um lugar ao sol*. Pernambuco: Símio Filmes, 2009. 1 DVD (71 minutos): son., color., Port.

PULICCI, C. *O gosto dominante como gosto tradicional: preferências e aversões estéticas das classes altas de São Paulo*. São Paulo: Novos Estudos Cebrap, 2011.

KLÜGER, E. *Espaço social e redes: contribuições metodológicas à sociologia das elites*. São Paulo: Tempo Social, 2017.

Recebido em: 27 de maio de 2024.

Aceito em: 01 de agosto de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SANTOS, Carine de Miranda. Estilos de vida de grupos economicamente privilegiados: uma dimensão subjetiva de adolescentes de classes populares. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.8, n. 1, p. 11-20, 2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Um olhar a partir do Estágio Supervisionado: compreendendo a Sociologia escolar no Colégio de Aplicação da Ufac

Ana Clara Brito de Oliveira¹
Luciney Araújo Leitão²

Resumo

O estágio supervisionado se apresenta aos estudantes como uma oportunidade de grandes aprendizados na vida profissional e inserção ao mundo do trabalho, seja a partir de experiências positivas ou de negativas. As contribuições da atividade de estágio, além de preparar tecnicamente, também pode ser experienciada como um momento de pesquisar os elementos da comunidade escolar em questão. O objetivo geral do presente relato de experiência, construído a partir do relatório de estágio, é explicitar os norteadores teóricos do ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Para realização do objetivo geral, comentar-se-á a respeito das especificidades da carreira docente no CAP/Ufac, pedagogia científica e os impactos, diretos e indiretos, dessa concepção educacional para a comunidade riobranquense. Dessa forma, o desenvolvimento do estágio foi norteado por princípios de pesquisa exploratória, na etapa de levantamento bibliográfico, pesquisa bibliográfica e pesquisa etnográfica.

Palavras-chaves: Colégio de Aplicação. Estágio Supervisionado. Pedagogia Científica. Sociologia Escolar.

¹ Graduanda em Ciências Sociais. Universidade Federal do Acre (Ufac). *E-mail:* ana.brito478oliveira@gmail.com

² Mestrado profissional em andamento em Educação Profissional e Tecnológica/PROFPT. Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac). *E-mail:* araujo.ney@gmail.com

An insight from the supervised internship: Understanding school sociology at the UFAC's "Colégio de Aplicação"

Abstract

The supervised practice is presented to students as an opportunity of great apprenticeship on their professional life and insertion to the world of work. Besides preparing technically the students, this activity can also be experienced as a moment to search for elements of the school community in question. The main goal of this experience report, built from a report about the practice experience is clarify the theoretical guiding of the teaching of Sociology at 'Colégio de Aplicação da UFAC'. To achieve the general objective, comments will be made on the specificities of the teaching career at CAP-UFAC, scientific pedagogy and the impacts, direct and indirect, of this educational concept to the community. Therefore, the development of this supervised practice was guided by principles of exploratory research, in the bibliographic survey stage, bibliographic research and ethnographic research.

Key-words: Supervised practice. Sociology. Scientific pedagogy. CAP-Ufac.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado corresponde a uma etapa fundamental da formação docente, permitindo aos estudantes as percepções práticas antes da inserção no mundo de trabalho, se incorporando às atividades cotidianas da docência que vão além do chão-de-sala. No Ensino de Ciências Sociais, as singularidades são parte do que os licenciandos precisam lidar, visto que os longos anos de exclusão da Sociologia na Educação Básica deixaram marcas profundas (OLIVEIRA, 2021), como a evidenciada na produção de materiais didáticos.

De acordo com Oliveira (2021), o ensino de Sociologia em escolas seculares, diferente de outras disciplinas, recorrentemente se apresenta com abordagens moldadas pela pluralidade de concepções acerca de suas finalidades do ensino. Isso torna o momento do estágio ainda mais rico para cada estudante, visto que, apesar do contexto adverso, pode perceber nessa atividade a oportunidade de iniciar a construção de suas próprias metodologias de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento do estágio foi direcionado pelo princípio etnográfico, que entendemos por estudo de comunidades, povos e sociedades com organizações culturais próprias e coletivas (ANGROSINO, 2009), pois, parte da percepção de escola enquanto um coletivo com regimentos próprios, agentes e ações particulares de seus ordenamentos. Mesmo que seja uma instituição que possui relações diretas e indiretas com outras instituições, bem como, siga direcionamentos burocráticos que a organizam, cada

escola possui seu próprio contexto (social, econômico e político) e sua própria constituição de comunidade. Diante das particularidades de cada colégio, a inserção na escola pré-selecionada se baseou na observação participante (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de forma que, além de observadores, pode-se também haver a inclusão dos estudantes na práxis educacional, e tudo que a envolve.

Dessa forma, buscou-se a descrição e a análise das atividades realizadas e observadas no Estágio Curricular Supervisionado I, que teve seu desenvolvimento direcionado à modalidade de ensino formal. A centralidade das observações e análises realizadas não focaram apenas nas aulas do professor de Sociologia, mas também se debruçaram nas particularidades do docente da carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico e na pedagogia científica que é desenvolvida fora da escola. Assim como buscou-se localizar a Sociologia Escolar como ferramenta de valorização das Ciências Sociais e fortalecimento do Curso de Licenciatura na Universidade Federal do Acre.

1 **COLÉGIO DE APLICAÇÃO: contexto educacional físico e social**

A escola campo escolhida para a realização do Estágio Supervisionado I foi o Colégio e Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/Ufac). Assim como outros Colégios e Escolas de Aplicação, o CAp-Ufac teve sua construção a partir do anseio por um espaço que se desenhasse como “laboratório de práticas educacionais” (Lima et al, 2021, p. 39), através da articulação constante com a Universidade. O espaço, que atualmente oferece todas as etapas da Educação Básica, também busca dignificar a educação pública na cidade de Rio Branco-AC.

O Colégio de Aplicação traz um desenvolvimento pedagógico que segue uma metodologia parecida com o modelo ofertado nas universidades. Ao desenvolver em suas práticas pedagógicas o ensino, a pesquisa e a extensão, o Colégio contribui para que possam imergir alunos e professores nessa perspectiva científica de ensino e aprendizagem.

A percepção sobre a articulação entre o espaço físico e as relações sociais é fundamental para o ensino-aprendizagem, que resultam na expressão de interações negativas ou positivas. A combinação entre o contexto físico no qual os estudantes estão inseridos e as vivências da comunidade escolar, dentro e fora da instituição de ensino, mostra ser de grande importância. Miranda, Pereira e Rissetti (2016) reiteram a relevância do espaço físico educacional e como ele proporciona sociabilidades diferentes, pois, os espaços, os agentes e

seus respectivos contextos sociais também se modificam. Isso que torna cada escola ou instituição de ensino única quanto aos resultados dessas conexões. Sendo assim, a situação do Colégio de Aplicação, como em muitos outros espaços educacionais, proporciona experiências específicas, mas, nesse caso, essas especificidades se dão principalmente pela então ausência de prédio fixo.

Durante o período de realização do estágio, que se deu de outubro a dezembro de 2023, a instituição estava funcionando de maneira provisória nas dependências de uma universidade privada. Seu antigo prédio fica localizado no centro da cidade de Rio Branco, e acabou sendo interditado depois de apresentar problemas estruturais. Situado em um dos andares dessa nova sede improvisada, o CAP-Ufac não dispõe de espaços como laboratórios pedagógicos para desenvolvimento de atividades específicas, sejam eles individuais ou coletivos. Essa ausência de espaço adequado é um impacto constante, visto que a escola universitária nunca teve seu prédio nas proximidades da Ufac, tampouco foi a ela integrada, como ocorre com a maior parte dos Colégios de Aplicação do país.

Mesmo com a limitação física, a escola proporciona aos alunos a participação em eventos acadêmicos, como o Seminário de Práticas compartilhadas no Ensino Médio do CAP. O evento contou com a participação de monitores bolsistas de outros programas educacionais que são ofertados aos alunos de graduação e desenvolvidos no CAP.

IMAGEM 1 - Seminário de Práticas compartilhadas no Ensino Médio do CAP-Ufac



FONTE: De autoria própria, 2023.

O seminário foi direcionado à comunidade interna e teve como público alvo os alunos do Ensino Médio. O objetivo foi apresentar à comunidade escolar as pesquisas, os projetos e as práticas educacionais desenvolvidas pelos professores, bem como, construir uma identificação com a pedagogia científica desenvolvida e aproximar os alunos dessa prática educacional, pouco discutida na universidade. O seminário foi realizado no dia 5 de outubro de 2023, no Anfiteatro Garibaldi Brasil e contou com participação massiva da comunidade capiana.

2 **CIÊNCIAS SOCIAIS ENQUANTO SOCIOLOGIA ESCOLAR: carreira docente e relação de ensino aprendizagem**

O ingresso dos docentes para atuar no CAp acontece por meio de concurso público para cargo de professor EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), organizado entre professores do respectivo centro universitário e professores da área específica ou pedagógica do próprio colégio. Mediante essa estrutura de ingresso ocorreu a entrada do professor Luciney Araújo enquanto professor de Sociologia no corpo docente da instituição. Vale salientar que antes desse concurso efetivo, o colégio teve 9 professores de Sociologia ao longo dos anos, mas apenas 3 possuíam a formação básica em Ciências Sociais (Leitão, 2020), o que aponta um grande lapso na concepção da construção de uma ementa que abordasse o ensino de Sociologia do CAp/Ufac.

Oliveira (2021) aponta que o ensino de Sociologia se caracteriza pela diversidade de abordagens teóricas e metodológicas de cada professor, não entrando em discussão aspectos positivos ou negativos desse fenômeno. Dessa forma, no colégio, o desenvolvimento da disciplina de Sociologia também possui uma abordagem própria.

No CAp/Ufac, a concepção curricular da disciplina é construída através do conceito de Sociologia Escolar. Nesse sentido, Bodart (2018) aponta que a disciplina não é uma orientadora para a vida cívica ou construtora de moral, mas é uma ciência que proporciona à Educação Básica, leitura analítica e condição de relacionar contextos e fenômenos, fugindo assim, de outros entendimentos que são utilizados por outros professores e instituições escolares.

O perfil da elaboração dos planos de ensino no colégio é atrelado à autonomia docente e institucional, favorecendo maior espaço criativo para a construção curricular, reforçando a opção do corpo docente do CAp/Ufac de não adotar o modelo do Novo Ensino Médio.

Toda a construção pedagógica desenvolvida no CAp, passa por decisões de colegiados e assembleia docente, o que contribui para uma melhor compreensão do perfil dos estudantes que o colégio busca construir. Contudo, os professores possuem autonomia didática e pedagógica, tal como a Universidade Federal do Acre (2013) estabelece, para conduzirem suas respectivas disciplinas segundo julgarem mais adequado ao contexto em que está inserido. No processo de construção dos objetivos de como se dará o desenvolvimento da disciplina, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) também deve ser levado em consideração.

Importante observar que na área de Ciências Humanas, há um forte diálogo entre os docentes para que certos conteúdos sejam desenvolvidos de maneira interdisciplinar, o que oportuniza ao aluno, a construção de diferentes olhares para uma mesma temática

Na disciplina de Sociologia, o professor fez divisões específicas para cada uma das três séries de Ensino Médio, de modo que o Primeiro Ano tem como objetivo principal compreender a Sociologia como Ciência da Sociedade, desbravando inicialmente a divisão das Ciências Sociais. Assim, torna-se possível, então, demonstrar a dualidade entre senso comum e pensamento científico, a partir da abordagem sociológica, trabalhando autores clássicos, como o “Fato Social e a Divisão Social do Trabalho em Émile Durkheim”, a “Ação Social e a Ética Protestante de Max Weber”, além de temáticas como “Mais-valia, e conceito de Mercadoria Karl Marx”. Mas também, integra a esse momento inicial, Pierre Bourdieu e Georg Simmel, incluindo também, na última etapa, ideias desenvolvidas por pensadores brasileiros, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr e Florestan Fernandes. Já no Segundo Ano, os conteúdos selecionados são, o “Conceito de cultura por uma perspectiva antropológica”, “Violência urbana na definição de Estado em Weber”, “Sociedade disciplinar em Michel Foucault” e “Relações de trabalho no capitalismo”. No Terceiro Ano, aborda-se “Poder, política, dominação em Max Weber” e a “Poliarquia em Robert Dahl”, “Sociedade do Consumo e Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer” com debates a partir de temas como “Espaço urbano e espaço rural em Maria de Nazareth Wanderley e Milton Santos”, e as “Novas Perspectivas Sociológicas em Bauman”.

Diante do currículo construído no Colégio de Aplicação é notável que a intencionalidade delimitada é apresentar enfaticamente aos estudantes a densidade científica

das Ciências Sociais. Sendo assim, em diversos momentos do desenvolvimento da disciplina de Sociologia, o professor direciona aos alunos a execução de determinada atividade ou pesquisa, a partir do método utilizado por teóricos da área. Um exemplo dessa ação, foi a realização de trabalhos etnográficos pelos alunos, com a abordagem de Clifford Geertz, observando-se o grau de estruturação de modo a respeitar o nível educacional em que os estudantes estão inseridos.

Dessa forma, é também perceptível a relevância da delimitação ideológica condizente com a intencionalidade da estrutura escolar e do professor (LUCKESI, 2011). Isso porque a autonomia na elaboração do currículo presente no CAp favorece a luta por uma educação que, atrelada ao contexto sócio-histórico, proporcione aspectos educacionais transformadores e científicos. Além desse fator, observa-se a possibilidade de se contrapor às propostas na educação que busquem marginalizar ainda mais o acesso da classe trabalhadora a um ensino de qualidade.

3 **REFLEXOS DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA DO CAp**

A leitura dos espaços e das interações entre os agentes e as estruturas disponíveis (Bourdieu, 1983), geraram objetos de relevante análise teórica, contudo, esses objetos podem ter efeitos a curto prazo, mas também a longo prazo, não tão notáveis de imediato. Isso porque, as observações realizadas no campo de estágio, que se ativeram a descrever tal espaço e as interações dos agentes com o meio físico da escola, acabam por enfatizar aspectos de relevância formativa do estagiário. Porém, é preciso identificar as consequências a longo prazo de certos processos educacionais, como por exemplo, da Pedagogia Científica do CAp.

As aulas de Sociologia do Colégio de Aplicação são direcionadas pelo tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso, a grade curricular da instituição busca evadir os limites do que seria entendido por Ensino Básico. Dessa forma, superar as necessidades mínimas (“fundamentais”? “essenciais”? Escolhe um termo sinônimo para não repetir “básicas”, pois tem um “básico muito próximo”) de aprendizagem corresponde à implementação da identidade universitária sob a qual o CAp está inserido. A característica universitária que o colégio possui, nas aulas de Sociologia, materializa-se no ensino por uma maior similaridade dos conteúdos trabalhados na graduação de Ciências Sociais. Então, o ensino de Sociologia Escolar no CAp busca trazer para a Educação Básica uma experiência

preparatória para o nível que é exigido no Ensino Superior. Um fator importante que é enfatizado pelo professor é a articulação constante entre as Ciências Sociais na sua disciplina, pois, nos três anos de Ensino Médio, ele apresenta aos estudantes temáticas da Antropologia, Sociologia e Ciência Política, demonstrando seus principais conteúdos e suas diferenças.

As atividades de pesquisa e extensão realizadas na escola possuem diversos impactos para além de seu espaço, mas, é possível ressaltar dois principais, que são o ingresso de estudantes no curso de Ciências Sociais na Ufac, bem como a influência transformadora desse ensino sobre o imaginário social a respeito das Ciências Humanas. O ingresso de estudantes na universidade é permeado por múltiplos fatores. De acordo com Leitão e Freitas (2022), a identificação dos alunos com as disciplinas cursadas ao longo do seu processo formativo é também decisiva na escolha de suas carreiras. Dito isso, pensar o currículo de uma Sociologia Escolar que seja para além de formação moral e cidadã, mas fortemente articulada à cientificidade, fornece aos alunos enxergar essa disciplina como uma possível carreira, com realizações reais, o que impacta diretamente no fortalecimento do curso.

Outra perspectiva de possível desdobramento, é o impacto sobre o imaginário social da comunidade a respeito das Ciências Humanas. Como bem aborda Magalhães (2016), o imaginário social é um campo de disputas, nessa perspectiva, é passível de transformação e modificação. Essa capacidade de alteração do imaginário social pode ser percebida nos reflexos da pedagogia científica do CAP, visto que a abordagem científica da Sociologia, além de endossar as bases teóricas dessa ciência, convoca os estudantes a imergir em suas metodologias científicas. Então, as pesquisas realizadas juntamente aos alunos do Ensino Médio nos ajudam a fundamentar nossas próprias ideias, articulando e favorecendo a conceção das Ciências Humanas.

Diante disso, fica evidente que, mesmo com todo o processo turbulento de fixação da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Básico (Leitão; Freitas, 2022), é preciso pensar também a forma como essa disciplina é desenhada no currículo. Pensar sobre qual molde a Sociologia está encaixada, se de fato como uma ciência com capacidade transformadora, emancipatória e crítica, ou apenas com aspectos de reflexão filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desdobramentos do Estágio Supervisionado, constatamos que a autonomia didática e pedagógica desenvolvida pelos professores do CAP/Ufac, com ênfase na disciplina

de Sociologia Escolar, gera uma delimitação ideológica que traz impactos concretos. No ensino de Sociologia, a autonomia pedagógica possibilitou a construção de uma pedagogia científica que insere os estudantes nas metodologias de pesquisa das Ciências Sociais, reforçando esses impactos materiais já comentados.

A identificação das Ciências Sociais como uma matéria científica por parte dos estudantes, com rigor metodológico, desconstrói, aos poucos, a ideia de Sociologia como disciplina complementar ou que propicia apenas momentos de reflexão e até mesmo descontração. A ênfase na cientificidade das Ciências Sociais explora as possibilidades de empregabilidade e de inserção no mundo do trabalho que essa área de atuação pode fornecer. Trabalhar como professor de Sociologia no nível Médio ou Superior e embarcar nas inúmeras possibilidades de pesquisa são possibilidades que os estudantes de Ensino Médio por vezes cogitam. Dessa forma, apresentar aos estudantes as teorias das Ciências Sociais que vão além de temas polêmicos aproxima esse público da possibilidade de ingresso no curso superior na área.

Com os impactos do ensino de Sociologia do CAp fica evidente a relevância que o colégio possui tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade civil. Mesmo com os benefícios do trabalho realizado na instituição, os constantes problemas na sua estrutura física abalam as dinâmicas do tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Logo, a identificação desses problemas é de extrema necessidade, visto que a precariedade do trabalho de pesquisadores é corriqueira e comum, somada ao baixo incentivo governamental. Por isso, modificar essa realidade apresentada anteriormente é fortalecer a produção de pesquisa no Brasil.

Nesse sentido, diante dos elementos apresentados, a limitação do tempo na imersão do chão de sala foi um dos obstáculos para uma observação mais aprofundada nos tópicos constituídos; contudo, adentrar no Colégio de Aplicação da Ufac nos desperta a curiosidade de trilhar novos interesses de pesquisa sobre as temáticas propostas. É palpável a futura realização de entrevistas com estudantes do colégio, egressos da escola e do curso de Ciências Sociais na Ufac, para buscar compreender como os estes veem a disciplina de Sociologia, bem como, os fatores de permanência no curso, de seguimento na carreira ou não. Dessa forma, além de afirmar a infinitude dos objetos de pesquisa, se reafirmam as inúmeras compreensões sobre o Colégio de Aplicação da Ufac e suas dinâmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- BODART, Cristiano das Neves. *Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências*. 1.ed Porto Alegre: CirKula, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LIMA, R. B. et al. *Caminhos da Educação: trajetórias, desafios e perspectivas nos 40 anos do Colégio de Aplicação da Ufac*. Goiânia: Rio Branco: Alta Performance, Edufac, 2021.
- LEITÃO, L. A.; FREITAS, R. G. A. *Notas sobre uma disciplina marginal: A Sociologia no currículo da rede federal de ensino*. Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 3, n. Edição especial VII Conc&t, 2022.
- LEITÃO, L. A. . “O Ensino de Sociologia no Colégio de Aplicação da UFAC: notas sobre a construção sociológica”. In: OLIVEIRA, Arivaldo D'Avila de; BONIFÁCIO, Maria Iracilda Gomes Cavalcante; LIMA, Regineison Bonifácio de. (Orgs.). *Saberes Amazônicos Trajetórias e vivências educacionais do Grupo Gescam*. 1ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, Wallace Lucas. *O imaginário social como um campo de disputas: um diálogo entre Baczko e Bourdieu*. Albuquerque – Revista de História. vol. 8, n. 16. jul.- dez./2016, p. 92-110.
- MIRANDA, P. V.; PEREIRA, A. R.; RISSETTI, G. *A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem das escolas técnicas*. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, EDUNISC. 2016.
- OLIVEIRA, Amurabi. *Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais*. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, Vol. 24, n. 47, p. 195-216, set-dez. 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7195>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- PPP. *Projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da Ufac: 2013-2016*. Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação. Rio Branco: CAP, 2017. 90p.:il.; 30 cm.
- SILVA, Jaderson Pereira. *Transposição didática ou ressignificação pedagógica: o ensino de Sociologia no Ensino Médio*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, RS, 2017.

Recebido em: 24 de maio de 2024.

Aceito em: 26 de junho de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

OLIVEIRA, Ana Clara Brito de; LEITÃO, Luciney Araújo: Um olhar a partir do Estágio Supervisionado: Compreendendo a Sociologia Escolar no Colégio de Aplicação da Ufac. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.8, n. 1, p.21-31, 2024.



ARTIGO

A recepção do Marxismo nos manuais de Sociologia Católica (1920-1940)¹

Lucas Matheus de Lima Santos²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender a forma como o marxismo é tratado na perspectiva da sociologia católica, o que será feito por meio da análise de um conjunto de manuais escolares produzidos por intelectuais católicos publicados entre 1920 e 1940. A análise ancorou-se na sociologia relacional de Pierre Bourdieu para compreender como a posição social dos intelectuais católicos e suas disposições no campo educacional influenciaram a abordagem sobre o marxismo. A metodologia utilizada localiza-se no campo da manualística, buscando observar as dimensões externas e internas dos manuais, alcançando os contextos de produção e as seções de conteúdo onde se localizam a exposição sobre a teoria marxiana, evidenciando as estruturas, conceitos abordados e as propostas de refutação elaboradas pelos autores. Como principais achados, destacam-se: 1) a influência das interpretações papais sobre o marxismo na exposição destes manuais; 2) o combate às ideias referentes a luta de classes e a mais-valia; 3) o discurso de conciliação e minimização das tensões sociais e a proximidade com os interesses do Estado na Era Vargas.

Palavras-chaves: Manual de Sociologia; Marxismo; Sociologia Católica; Sociologia relacional.

¹ Os resultados apresentados neste artigo são oriundos da minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso.

² Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: lucas.santos@ics.ufal.br

The Reception of Marxism in Catholic Sociology Textbooks (1920-1940)

Abstract

The aim of this article is to understand how Marxism is dealt with from the perspective of Catholic sociology, by analyzing a set of textbooks produced by Catholic intellectuals and published between 1920 and 1940. The analysis was anchored in Pierre Bourdieu's relational sociology to understand how the social position of Catholic intellectuals and their dispositions in the educational field influenced the approach to Marxism. The methodology used for data collection was manualistic, seeking to observe the external and internal dimensions of the manuals, reaching the contexts of production and the sections of content where the exposition on Marxian theory was located, highlighting the structures, concepts addressed and the proposals for refutation elaborated by the authors. The main findings are: 1) the influence of papal interpretations of Marxism in the exposition of these manuals; 2) the fight against ideas of class struggle and surplus value; 3) the discourse of conciliation and minimization of social tensions and the proximity to the interests of the state in the Vargas era.

Keywords: Handbook of Sociology; Marxism; Catholic Sociology; Relational Sociology.

INTRODUÇÃO

A história do ensino de sociologia no Brasil é um tema que ainda fornece descobertas acerca da formação e estruturação da disciplina na educação básica brasileira, tendo trabalhos recentes redescoberto novos marcos das experiências pioneiras que datam do final do século XIX no estado do Amazonas (Bodart; Cigales, 2021), alargando os horizontes da própria questão da formação da disciplina no país. Dessa forma, a presente proposta volta-se para a primeira metade do século XX, período em que a sociologia alcança de forma efetiva o status de componente curricular obrigatório na educação básica no Brasil, buscando alcançar os manuais escolares que surgem no dito período, tendo os mesmos como objeto de pesquisa.

É importante destacar que este artigo é derivado do meu trabalho de conclusão de curso, o qual foi impulsionado por minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no ciclo 2021-2022, sob a orientação do professor Welkson Pires (Ufal). Por meio deste trabalho, foi possível ter acesso a um conjunto de 34 manuais desse período³. Neste esforço, observei a presença de conteúdos referentes ao referencial teórico marxiano nos manuais de sociologia católica, o que terminou por despertar o interesse para

³ Obras constituintes do acervo privado de Cristiano das Neves Bodart (Ufal).

futuros estudos.

Busca-se contribuir, também, com a produção de conhecimento no campo da história do ensino de sociologia, tendo em vista as importantes contribuições de Machado (1987), Meucci (2000), Bodart e Cigales (2021), Cigales (2014) e Cigales (2019), que permitem um panorama das experiências pioneiras e rotinização da sociologia no Brasil, apresentando os primeiros manuais, traçando o perfil de seus autores, apresentando a estruturação da perspectiva sociológica católica, sendo assim, o presente esforço busca acrescentar junto a essas iniciativas uma contribuição a respeito dos conteúdos presentes na sociologia escolar no período, focalizando as produções da chamada sociologia católica.

É importante salientar que, para além da curiosidade advinda da pesquisa anterior com esses manuais realizada no Programa de Iniciação científica, o presente trabalho também toma como ponto de partida a tese de doutoramento de Marcelo Cigales (2019), intitulada *A sociologia católica no Brasil (1920-1940): Análise sobre os manuais escolares*, onde o autor lança luz acerca dessa vertente sociológica no país e, nesse esforço, aponta secundariamente para os embates que os autores proporcionaram frente à teoria marxiana e contra as contribuições do sociólogo francês Émile Durkheim. A tese de Cigales nos aponta importantes caminhos como informações acerca da biografia desses autores, critérios para enquadramento destes como intelectuais católicos, as dinâmicas das disputas, assim como as principais ideias da sociologia Católica, a mobilização do aparato teórico de Pierre Bourdieu para uma análise relacional dos manuais. Em suma, tal trabalho foi de grande valia para a presente pesquisa, de modo que buscamos expandir esse esforço inicial para um conteúdo específico presente nestas obras: O Marxismo.

Mas por que escolher focar nos conteúdos que versam sobre as teorias de Karl Marx? A justificativa para essa escolha centra-se em dois argumentos: A presença e relevância das ideias políticas do filósofo alemão presentes no Brasil desde o Império, datando a primeira referência de 1872 em um jornal recifense (Azevedo, 2014), tendo suas ideias sido comentadas mesmo que superficialmente ou ocasionalmente por pensadores brasileiros, e marcado presença na imprensa em um contexto no qual o país passava a se industrializar e começavam a acender os primeiros movimentos operários nas primeiras décadas do século XX; em segundo lugar, as ideias de Marx foram alvos de combate da Igreja Católica, tendo o Papa Pio XI, na Carta Encíclica *Quadragesimo Anno* (1931), evocado explicações próprias da Igreja para pontos da vida social em confronto à teoria marxiana. Sendo assim, levando em consideração a presença dessa teoria na imprensa e em movimentos sociais que estavam em

fase inicial no país, e tendo sido alvo de diretrizes da Igreja Católica em seu mais alto clero, fica evidenciada a relevância desses conteúdos para retratar uma disputa expressa nos manuais de Sociologia escolar aqui escolhidos.

Para realizar tal empreendimento, valemo-nos do referencial teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu em suas obras “Razões Práticas” (2011) e “As formas do capital” (1986), mobilizando as noções de espaço social, campo e capital em suas formas econômica e cultural, de forma que pudéssemos realizar uma análise relacional acerca da presença do marxismo nestes manuais. Buscou-se compreender como a forma que esses conteúdos se estruturam, e como se relacionam com os contextos de produção e a lógica interna dessas obras.

Levamos em consideração a observação documental nos termos postos por Richardson (2009), os princípios da análise de conteúdo, tendo como base Bardin (2002), e os percursos metodológicos para análise de manuais escolares no ensino de sociologia propostos por Cigales e Oliveira (2019) e Bodart e Pires (2021).

Feitas tais considerações, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, segue-se a seção desenho teórico-metodológico, onde serão apresentadas as estratégias metodológicas e a base teórica para a análise aqui empreendida; segue-se a seção “A igreja, a ciência e o marxismo: reconstruindo oposições”, na qual é realizada uma contextualização histórica acerca das relações entre a Igreja e o surgimento da ciência moderna e do marxismo; em seguida verifica-se a seção “Os autores e editoras: elementos para uma sociologia relacional”, constando nesta um panorama geral das obras e a biografia dos seus autores; por fim, a seção “O marxismo na perspectiva da sociologia católica” é onde se localiza especificamente o esforço analítico acerca dos conteúdos sobre a teoria marxiana.

1

DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO

O que se pretende realizar neste artigo, em certa medida, é uma sociologia da sociologia, no sentido de mobilizar categorias sociológicas para analisar conteúdos presentes nos manuais de sociologia escolar (mais especificamente, os conteúdos que versam sobre o marxismo nos manuais de sociologia católica). Para tal empreendimento, a perspectiva relacional do sociólogo francês Pierre Bourdieu parece melhor atender as necessidades

analíticas da proposta, uma vez que buscaremos pensar tais manuais escolares relacionando seus aspectos internos com suas condições de produção, levando em consideração a biografia de seus autores e suas redes de relacionamentos, o contexto histórico, político e social do período em que foram produzidos.

Necessariamente nos é cara a noção de campo cunhada por Bourdieu, entendendo esta como um espaço simbólico constituído por posições distintas e coexistentes que existem uma em relação às outras, onde as posições dos agentes são determinadas de acordo com a distribuição dos capitais que são os princípios de diferenciação (Bourdieu, 2011), expressando assim uma estrutura relacional. Tal arcabouço conceitual nos permite melhor compreensão acerca desses dados biográficos dos autores e suas relações sociais e influência, que irão contribuir para o esforço maior de explicar a forma como a teoria marxiana é recepcionada por estes autores em seus manuais escolares de sociologia.

Tomando o campo como espaço de posições sociais, Bourdieu (2011) coloca que esta condição se retraduz em um espaço de tomadas de posição através do espaço de disposições, os *habitus*, estes por sua vez são “[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]” (p. 22) que terminam por fornecer um senso prático para os indivíduos. Dessa forma, a posição que os indivíduos ocupam no espaço social está relacionada com maneiras distintas de se portar no mundo, de assumir posições, o que nos interessa, já que pode nos fornecer caminhos para relacionar essas posições e decisões assumidas pelos autores ao marxismo interpretado por estes em seus manuais.

A teoria de campo social proposta por Bourdieu embasa justamente essa multiplicidade de olhares simultâneos para a análise destes manuais, não se restringindo a apenas uma das dimensões (a própria obra ou apenas as condições estruturais etc.), como podemos verificar nas palavras do sociólogo francês:

A teoria do campo realmente faz com que se recuse tanto o estabelecimento de uma relação direta entre a biografia individual e a obra (ou entre a “a classe social” de origem e a obra) como a análise interna de uma obra em particular ou mesmo a 12 análise intertextual, isto é, o relacionamento de um conjunto de obras. Porque é preciso fazer tudo isso ao mesmo tempo (Bourdieu, 2004, p. 177).

Entendendo que os indivíduos são posicionados no espaço social de acordo com a distribuição dos capitais, faz-se necessário também explorar as noções de capital cultural e econômico na proposta de Pierre Bourdieu. No que diz respeito ao capital econômico, pode ser institucionalizado na forma de posse de propriedades, podendo ser convertido diretamente em dinheiro, poder aquisitivo. Para os fins deste trabalho, tal capital pode ser observado por

meio da biografia dos autores analisando suas origens familiares e ocupação de cargos.

Já o capital cultural pode existir em três formas: no estado incorporado, na forma de disposições na mente e no corpo (como a capacidade de expressão verbal); pode ser institucionalizado, referente a qualificações educacionais (diplomas em instituições de prestígios); também pode ser verificado no estado objetivado sob a forma de bens culturais (quando, por exemplo, o indivíduo tem a posse de uma biblioteca ou obras de arte). O capital cultural, em certas condições, pode ser convertido em capital econômico (quando um indivíduo adquire uma formação acadêmica que possa lhe proporcionar uma alta remuneração), assim como também pode ser convertido em capital social por meio de conexões sociais (Bourdieu, 1986). Na presente pesquisa observamos necessariamente a posse do capital cultural em sua forma institucionalizada.

É interessante apontar que Cigales (2019), ao realizar interessante esforço para compreensão da sociologia Católica no Brasil em sua tese de doutorado, apropria-se do referencial teórico bourdieusiano, mobilizando as categorias sociológicas desta teoria para analisar os manuais escolares católicos. Tendo em vista a disputa pela hegemonia no campo educacional brasileiro entre renovadores e católicos, o autor busca, na perspectiva relacional de Bourdieu, perceber disputas nos manuais:

[...] por trabalhar com uma sociologia relacional, a intenção neste estudo é perceber os pontos da tensão entre os níveis micro e macro, buscando compreender como o interior do manual reflete as disputas mais amplas no interior dos campos sociais. E vice-versa, ou seja, buscar analisar como essas disputas influenciaram na estruturação interna desses manuais, impondo sistemas de classificações e divisões do mundo social, ou até mesmo, investigar até que ponto os manuais da sociologia católica, exerceram resistência às influências externas (Cigales, 2019, p. 56).

Este é um trabalho que muito nos interessa, uma vez que tem os manuais de sociologia escolar católicos como objeto de estudo e utiliza-se do referencial teórico de Bourdieu para pensar a estruturação da sociologia católica a partir da noção de campo social. Partindo desse esforço de Cigales (2019) para evidenciar a estrutura e a posição desses sujeitos para compreender a sociologia católica no Brasil, busca-se pensar os conteúdos sobre a teoria marxiana nesses manuais, tendo em vista a sociologia Relacional de Bourdieu, de modo que possamos evidenciar o “não dito” por trás destes conteúdos e aspectos relacionados às posições e tomadas de decisões destes agentes, e que possam explicar o porquê do marxismo ter sido exposto da forma como o foi nesses manuais.

Para além do aporte teórico fornecido por Pierre Bourdieu, nos valem de algumas técnicas para análise dos manuais que fazem parte do corpus desta pesquisa, tais como a

observação documental nos termos estabelecidos por Richardson (2009, p. 228) que a descreve da seguinte maneira: “pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. Dessa forma, os manuais escolares de Sociologia foram observados pensando como estes podem registrar os fenômenos sociais, indo de acordo com a perspectiva de Benito (2017), que aponta como uma das dimensões do livro sua capacidade de ser um espelho da sociedade que o produz.

Outra técnica mobilizada para coleta de dados foi a análise de conteúdo partindo dos princípios estabelecidos por Bardin (2002):

- Pré-análise: após uma leitura flutuante, será realizada: 1) mapeamento dos conteúdos que versam sobre a teoria marxiana que é nossa unidade de análise; 2) feita de fichamentos que, além de conter os conteúdos sobre o marxismo, contextualiza a discussão em que está inserido;
- Interpretação dos dados: tendo realizado a organização das unidades de registro, fornecendo um quadro comparativo entre os conteúdos, foram estabelecidas inferências sobre as condições de produção destes elementos, tomando como base as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu.

Além disso, foi levado em consideração um conjunto de orientações metodológicas, presentes em Cigales e Oliveira (2019) e Bodart e Pires (2021), que apontam para a necessidade de se atentar, na observação dos manuais escolares, para elementos concernentes às dimensões internas (elementos gráficos como imagens, escolha da capa, tamanho da fonte, prefácios, a estrutura da obra etc.) e externas (contextos histórico, político e cultural de produção, biografia do autor) das obras. Além disso, assumimos também a recomendação presente naqueles trabalhos no que diz respeito a empreender uma multiplicidade de técnicas para analisar esse objeto, visando melhor explorar aquelas duas dimensões.

Sobre as dimensões externas e internas, foi realizada uma seleção dos elementos tendo em vista os objetivos deste artigo e as possíveis potencialidades analíticas que estes poderiam proporcionar. No que tange aos aspectos externos indicamos os seguintes, e suas potencialidades analíticas: o contexto histórico e social da Europa ocidental, de modo que possamos compreender as dinâmicas que culminaram com a perda da hegemonia da Igreja Católica e a ascensão do sistema capitalista e suas consequências sociais que nos levam a entender o surgimento de novos problemas que impulsionaram novas reflexões sobre a sociedade (como o marxismo, neste caso) e a resposta da Igreja para estes problemas; assim

como nos interessa observar o contexto histórico social do Brasil dos fins do século XIX até a década de 1940, o que pode nos possibilitar a compreensão das dinâmicas do campo educacional do país e suas condicionantes na situação política e econômica, com o declínio da primeira república e a Revolução de 1930, que reestrutura as elites nacionais e os projetos desta classe para o país.

Outros dois elementos externos importantes para a nossa análise são as biografias dos autores e as editoras nas quais publicaram suas obras. O primeiro elemento pode nos possibilitar compreender justamente a posse dos capitais cultural e econômico destes autores, partindo da origem familiar, suas formações e produção acadêmica, a trajetória de atuação profissional etc.; já no que diz respeito ao segundo elemento, investigar as editoras pode acrescentar nossas informações sobre o alcance destas obras, se estas editoras são vinculadas ou têm origens católicas, assim como podemos entender o interesse editorial por estas obras.

Pensando nos elementos internos do manual, voltaremos nossa atenção para os seguintes: capa e orelha do livro (buscando identificar algum indicativo de filiação católica, imagético e textual); Contracapa (para verificar se a obra possui selos de aprovação da Igreja Católica, os chamados Nihil Obstat e Imprimatur); prefácio (este elemento pode nos indicar a rede de relações e o prestígio do autor, tendo em vista quem redigiu a seção); Sumário (que nos permitirá fazer um primeiro levantamento sobre a presença e a localização do marxismo nos manuais); Seções de conteúdo (por meio de uma leitura flutuante, nos permitirá localizar os conteúdos que versam sobre o marxismo).

Feitas tais considerações sobre o substrato teórico que norteia esta pesquisa e os procedimentos metodológicos empreendidos, podemos agora nos deter sobre o recorte da nossa fonte de dados: os manuais de sociologia. A escolha destes autores e seus manuais tiveram como base trabalhos anteriores, como a dissertação de mestrado de Marcelo Cigales intitulada “A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise de uma instituição de ensino católica (2014)”, e sua tese de doutorado “A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares (2019)”. Os manuais aqui analisados estiveram presentes no corpus de pesquisa de ambos os trabalhos supracitados desenvolvidos por Cigales, de modo que buscamos levar em consideração os critérios que ele estabeleceu para definir o seu recorte.

Observando melhor estes critérios que buscam incluir tais autores na perspectiva católica, aproveitamo-nos dos seguintes: a) O nome do autor, de modo que remeta a filiação ao clero (Padre, Monsenhor, Madre); b) o título do manual, e se continha algum indicativo

católico; e c) Se a editora tinha alguma ligação com os projetos da Igreja Católica.

Além destes critérios, é importante salientar que, em levantamentos preliminares, foram averiguadas informações no trabalho de Meucci (2000) que foram importantes para enquadrar de fato o autor Amaral Fontoura como um intelectual católico, já que, devido às especificidades em suas obras (como a tentativa de conciliar ideias da pesquisa social laica com os princípios católicos, a busca por uma ‘imparcialidade’ na exposição de outras correntes sociológicas, o diálogo com as ideias de Fernando de Azevedo), surgiram dúvidas sobre sua inclusão neste recorte. Entretanto, apesar dessas diferenciações em relação aos outros autores, Fontoura possuiu participação ativa em instituições de ensino confessionais e apresenta ideias que remetem ao reconhecimento da Igreja e dos princípios cristãos como elemento crucial da organização social, chegando a colocar que a escola, a família e o estado deveriam seguir os dogmas católicos (Meucci, 2000).

Um último critério de seleção dos manuais foi a verificação do marxismo em seus conteúdos, já que a presença desta teoria nos manuais é a nossa unidade de análise. Feitos esses esclarecimentos sobre a seleção dos manuais, chegou-se ao seguinte recorte:

Quadro 01 - Manuais de sociologia Católica que compõem o corpus de pesquisa.

Manual	Autor	Editora	Ano
Preparação à sociologia	Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima)	Getulio Costa	1931 2ª ed. (1942)*
Noções de sociologia	Madre Francisca Peeters	Melhoramentos	1935 2ª ed. (1938)*
Sociologia Cristã	Padre Guilherme Boing	Vozes	1938 (Vol.1)
Programa de sociologia	Amaral Fontoura	Globo	1940

(*) Edição analisada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2. **A IGREJA, A CIÊNCIA E O MARXISMO: reconstruindo oposições.**

Antes de empreender a descrição e análise da presença dos conteúdos referentes à teoria marxiana nos manuais de Sociologia Católica, faz-se necessário situar esta discussão

em uma teia maior de relações que partem da própria relação entre a Igreja Católica e a produção científica, realizando uma contextualização histórica que se inicia no surgimento da ciência moderna em contraposição à hegemonia das ideias do Clero, bem como a ascensão do marxismo e sua propagação, recaindo finalmente na laicização da educação no Brasil como meio de modernização do país, e a reação católica a esse movimento na primeira metade do século XX.

A Igreja Católica estabeleceu-se como a mais poderosa força social durante a Idade Média europeia permeando todos os níveis da sociedade do velho continente. Burke (2003, p. 95) expressa bem a força da igreja nesse período, descrevendo-a da seguinte forma: “[...] a igreja católica era uma instituição construída em escala mais grandiosa do que qualquer monarquia europeia, com o clero praticamente detendo o monopólio da alfabetização”. Toda essa força clerical no medievo torna-se ainda mais notável pelo fato da Igreja ter sido a maior proprietária de terras. Leo Huberman, em sua obra “História da riqueza do homem”, chega a sinalizar que tal instituição possuía entre um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental, e esse domínio estendeu-se também para o campo das ideias, como destaca o supracitado autor: “Nos primórdios do feudalismo, a Igreja foi um elemento dinâmico e progressista. Preservou muito da cultura do Império Romano. Incentivou o ensino e fundou escolas” (Huberman, 1981, p. 23).

Entretanto, a partir do final do século XV, a hegemonia da Igreja Católica de Roma começa a ser abalada. O alvorecer da Idade moderna trouxe consigo importantes processos de mudanças sociais na Europa Ocidental, expressados na queda do modelo feudal e ascensão do capitalismo. A queda do feudalismo levou não só a mudanças na economia como também na política. As cidades independentes agora cedem lugar à ascensão do Estado monárquico absolutista, forte e centralizador que tinha apenas um rival à altura, a Igreja. Huberman (1981, p. 87) descreve esse inevitável confronto: “Os reis necessitavam de dinheiro, parecia-lhes que a fortuna da Igreja, já então enorme e aumentando sempre, devia ser taxada para ajudar a pagar as despesas da administração do Estado”.

Além do surgimento dos estados nacionais, a Reforma Protestante colocou em xeque o próprio poder teológico da Igreja Católica, com o ethos protestante se adequando melhor ao novo modo de produção capitalista florescente na Europa ocidental, o qual foi estudado por Max Weber em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. O processo de separação entre ciência (produção de conhecimento) e o catolicismo que se inicia no século XV, passando pela era do Renascimento, efetiva-se com o movimento Iluminista:

[...] no século XVIII, floresceu um movimento filosófico chamado de Iluminismo, que buscava a separação entre ciência e religião. Esse movimento intelectual tinha como fundamentos a crença inabalável na razão e a ideia de que o progresso humano poderia ser ilimitado, desde que o mesmo, se libertasse das tolices, ignorância, superstições e o misticismo (Gasparini, 2011, p. 04).

O Iluminismo vai se alinhar com o sistema capitalista, que necessita do conhecimento técnico científico e, para isso, um corpo de especialistas é necessário para fazer funcionar o novo modo de produção, escancarando o embate entre a velha ordem baseada na fé e a nova ordem ancorada na razão e na ciência, consolidando a separação entre ciência e religião, como coloca Gasparini (2011, p. 07): “O divórcio entre a ciência e a religião vai surgir no momento em que surge uma nova ordem na sociedade, uma ordem burguesa e capitalista que precisa da liberdade [...]”.

Com a progressiva perda da hegemonia eclesiástica na Idade moderna, a partir do século XVIII a Europa passa por intensos avanços tecnológicos oriundos das revoluções científicas, as quais impulsionaram o surgimento da máquina a vapor e de outras inovações que permitiram a estruturação da grande indústria, o que termina por provocar mudanças na sociedade europeia que no século XIX, que já se apresentava como uma sociedade industrial e com o modo de produção capitalista como padrão das relações de produção. Tanto a Igreja Católica quanto Karl Marx irão perceber as contradições latentes dessa sociedade industrial que tornou evidente novos fenômenos como o pauperismo, colocando em colisão o materialismo histórico do filósofo alemão e a Doutrina Social Católica no que tange a *Questão Social*.

A expressão *Questão Social*, segundo Castelo (2010), emerge no século XIX no cenário europeu mediante a reação dos trabalhadores assalariados às péssimas condições de existência nas quais se encontravam dentro da estrutura capitalista com a industrialização. Eles estavam sujeitos a verdadeiras mazelas, tais como a fome, o precário espaço urbano, as péssimas condições de habitação, o pauperismo, dentre tantas outras privações. Desta forma, o termo foi utilizado para referir-se a essas condições. A expressão começa a ser integrada no discurso das classes dominantes a partir do levante revolucionário que se estendeu pela Europa, denominado Primavera dos Povos, em 1842. Buscando mascarar a real condição dos fatos, os intelectuais burgueses primaram por dar-lhe um sentido neutro, impondo um caráter a-histórico e despolitizado às desigualdades sociais.

Marx compreendia as desigualdades sociais como fruto das relações econômicas na sociedade capitalista, entendendo que a história das sociedades é a história da luta de classes

(Marx; Engels, 1998) e que assim como a revolução burguesa venceu o feudalismo, a vitória da classe operária sobre o capitalismo também seria inevitável, emergindo em seu lugar uma sociedade na qual o Estado e as classes sociais seriam superados. Em contrapartida à doutrina social católica da Igreja, adivinha preocupação do clero com a pobreza dos trabalhadores e a influência dos ideais comunistas. Zachariadhes (2009) caracteriza o pensamento social católico como uma doutrina “[...] assistencialista, paternalista e propunha como solução para os problemas socioeconômicos, uma conciliação entre as classes”.

Uma solução pautada na conciliação está de acordo com o entendimento da desigualdade entre os homens como algo natural, já que “o homem deve aceitar com paciência a sua condição: é impossível que na sociedade civil todos sejam elevados ao mesmo nível” (Leão XIII, 1891, p. 07), bem como esta desigualdade tinha um sentido positivo para o funcionamento da ordem social:

Esta desigualdade, por outro lado, reverte em proveito de todos, tanto da sociedade como dos indivíduos; porque a vida social requer um organismo muito variado e funções muito diversas, e o que leva precisamente os homens a partilharem estas funções é, principalmente, a diferença das suas respectivas condições (Leão XIII, 1891, p. 07).

Fica evidente que a concepção da luta entre as 25 classes sociais é inconcebível para o pensamento católico, uma vez que sua concepção de sociedade estava pautada na harmonia entre as várias partes que compõem o todo, a luta de classes só poderia ser percebida como conflito e pura violência entre os filhos de Deus, sendo o oposto do amor cristão, como destaca Zachariadhes (2009).

Os processos de secularização da sociedade e consequente perda da hegemonia da Igreja, tanto no Estado quanto no campo das ideias, também irá ocorrer no Brasil, levando em consideração as especificidades da formação da sociedade brasileira. Com o estabelecimento da República em 1889, consuma-se a separação entre Igreja e Estado no Brasil, consolidando-se os ideais de estado laico e secularizado, o que reverbera em várias dimensões da sociedade, sobretudo em um campo muito caro para o clero: a educação. No processo de modernização do país no início do século XX, ganha espaço a ideia liberal de extensão universal da educação como meio de transformação dos indivíduos em cidadãos esclarecidos e que possam participar politicamente, assim como a exclusão do ensino religioso da escola (Saviani, 2013).

Dessa forma, a educação passa a ser encarada por uma burocracia laica desvinculada dos ideais católicos. Nesse novo cenário republicano, durante os idos da década de 1920, duas correntes educacionais vão se mobilizar para uma disputa pela hegemonia das ideias

pedagógicas: os católicos conservadores, que buscam uma reação para o novo cenário social, e os Escolanovistas, herdeiros das ideias liberais laicas.

É justamente neste período que a sociologia passa a obter obrigatoriedade no ensino básico brasileiro. Levando em consideração o recorte temporal desta pesquisa (1920-1940), a sociologia se manteve como disciplina obrigatória no ensino secundário desde 1925 a partir da reforma Rocha Vaz, sendo lecionada no sexto e último ano dessa modalidade (Machado, 1987).

Já em 1931, a reforma Francisco Campos dividiu o ensino secundário em dois ciclos: curso fundamental (de cinco anos) e o curso complementar (de dois anos), sendo a sociologia lecionada no segundo ano do curso complementar. Apesar de incentivar um ampliação da oferta, essa reforma demonstrou seu caráter elitista em seus critérios de admissão: a) realização de um exame de admissão, com provas escritas de português e aritmética, além de provas orais sobre história do Brasil, geografia e ciências naturais; b) pagamento de uma taxa de inscrição (Brasil, 1931). Dessa forma, pode-se colocar que o ensino secundário neste momento era para poucos, necessariamente servindo para a formação de uma elite que pudesse ocupar os cargos da burocracia.

É importante ressaltar que a Igreja Católica exerceu certa predominância no que diz respeito às instituições de ensino secundário. Ao final do Império, foram falhas as tentativas de estabelecer uma rede eficiente de escolas, dessa forma, o ensino secundário foi assumido pela iniciativa particular e pela Igreja (Oliveira, 2004). Já na consolidação da Era Vargas, a Igreja reforça suas atenções para a educação, sendo constante o investimento em instituições confessionais neste período. A educação assumiria, então, um papel importante para o projeto de recatolização do Brasil (Silva, 2012).

Figurando na educação básica brasileira no período, a sociologia vai passar a ser alvo de disputas também entre escolanovistas e católicos, e a sua institucionalização pode ser interpretada como um incentivo à produção dos manuais escolares produzidos tanto por agentes católicos quanto pelos adeptos de uma sociologia laica.

3. **OS AUTORES E EDITORAS: elementos para uma sociologia relacional**

Nesta seção exploraremos os dados biográficos de cada um dos quatro autores que compõem o corpus desta pesquisa buscando esboçar um posicionamento destes no espaço

social conforme a posse de capitais culturais e econômicos. Além disso, serão salientados alguns elementos gerais de cada obra e informações sobre a editora em que foi publicada (o que pode ser um dado indicador do prestígio ou acesso dos autores).

Dos quatro autores, dois são leigos católicos (Alceu Amoroso Lima e Amaral Fontoura) e os outros dois estão diretamente ligados à Igreja por meio do sacerdócio (Madre Francisca Peeters e Guilherme Boing). Alceu Amoroso Lima é destes o mais bem posicionado socialmente, oriundo de uma rica família de comerciantes do ramo têxtil, formou-se em direito e estudou em prestigiadas instituições francesas, como Sorbonne e College de France (Oliveira; Cigales; Engerroff, 2021). Foi líder do movimento católico e principal referência da sociologia católica no Brasil, ocupou cargos na Academia de Letras, Universidade do Distrito Federal e participou da fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Saviani, 2013). Percebe-se que foi um indivíduo possuidor de elevado capital econômico e cultural, transitando em instituições laicas e católicas.

Seguindo a exposição, Amaral Fontoura também ocupou considerável posicionamento social, tendo em vista que seu avô paterno, Ubaldino do Amaral foi senador pelo estado do Paraná e prefeito do Distrito Federal (Rio de Janeiro), assim como seu pai, Joaquim do Amaral Fontoura foi diretor do Ministério da Fazenda (Fontoura, 1970). Formou-se em Direito na Universidade do Rio de Janeiro e em Filosofia pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Meucci, 2000), tendo atuado profissionalmente ministrando cursos na Faculdade Santa Úrsula, Universidade Católica do Brasil e na Escola de Serviço Social da Associação de Educação Familiar e Social.

Tendo apresentado informações sobre os dois autores leigos, passaremos agora aos autores ligados pelo sacerdócio. Madre Francisca Peeters nasceu na Bélgica, tornou-se madre através da Congregação Irmãs de Santo André (Cigales, 2019), chegou ao Brasil em 1914, através da solicitação do Bispo de São Carlos, Dom José Marcondes Homem de Mello, que buscava abrir colégios em sua diocese. Dessa forma, Peeters lecionou as disciplinas de sociologia, Latim, Filosofia, Matemática e Física no Colégio de Santo André em Jaboticabal (SP).

No que tange ao Padre Guilherme Boing, são escassas as informações biográficas sobre ele. De acordo com Cigales (2019), é possível saber que ele adaptou a obra do bispo holandês D. João Aeengnent que resultou no seu manual *Sociologia Cristã*. Além disso, participou de eventos como o I Congresso Católico de Educação em 1934, evento organizado pela Confederação Católica Brasileira de Educação. O seguinte quadro sistematiza as

principais informações dos autores:

Quadro 02 - Informações sobre os autores.

Alceu Amoroso Lima
Pertencente a uma família de industriais do ramo têxtil, formado em direito, atuou em instituições como Academia de Letras, Universidade do Distrito Federal e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Principal liderança católica.
Amaral Fontoura
Avô paterno foi Senador e Prefeito (RJ), Ubaldino Amaral, e seu pai foi diretor do Ministério da Fazenda, Joaquim do Amaral Fontoura. Formado em direito (Universidade do Rio de Janeiro) e Filosofia (Universidade do Brasil). Atuou como docente em instituições superiores e normais.
Francisca Peeters
Madre pela Congregação Irmãs de Santo André, veio ao Brasil solicitada para lecionar em uma instituição confessional, ministrando aulas de Sociologia, física e latim.
Guilherme Boing
Padre da Igreja Católica, participou de eventos sobre o debate educacional, tais como o I Congresso Católico de Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às editoras em que estes autores publicaram seus manuais, todas estão situadas nas regiões sudeste e sul do país: Livraria Globo (Rio grande dos Sul); Melhoramentos (São Paulo); Editora Vozes (Petrópolis) e Livraria Getúlio Costa (Rio de Janeiro). De acordo com Hallewell (2005), três destas editoras tiveram projeção nacional no século XX, sendo estas a Globo, Melhoramentos e Vozes. Ainda de acordo com o levantamento, apenas a editora Vozes é vinculada oficialmente à perspectiva católica. É interessante salientar que o período em que essas obras foram publicadas fazem parte do “boom” dos livros didáticos na década de 1930, que terminou por despertar o interesse de pequenas e grandes editoras que buscavam tirar proveito do mercado editorial aquecido (Hallewell, 2005).

4. **O MARXISMO NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA CATÓLICA**

Na presente seção, busca-se apresentar de maneira sistemática as principais características da presença do marxismo nos manuais de sociologia católica. Devido ao

formato deste trabalho, não será possível uma discussão minuciosa de cada elemento, entretanto, será possível visualizar os principais elementos que aqui foram escolhidos, tais como: a) discussões em que o marxismo é inserido nesses manuais; b) forma como é estruturada a discussão; c) como é enquadrado; e d) principais ideias citadas. Por último, serão realizadas inferências que forneçam pistas para compreender a forma como o marxismo foi apresentado, tendo em vista a sociologia relacional de Bourdieu e os dados obtidos acerca do contexto externo e biográfico dos autores.

Foi verificado que o marxismo é inserido nessas obras em discussões sobre economia (tipos de propriedade, regimes econômicos, relações entre as mudanças econômicas e a moral); sobre a questão operária; além de discussões sobre a ordem social e a estrutura social. A centralidade das discussões sobre economia, quando se trata da teoria marxiana, foi apontada por Cigales (2019) em sua tese de doutorado, sendo esta seara de discussão alvo de críticas destes autores.

Outra característica geral refere-se à estruturação dos conteúdos referentes à teoria marxiana. Os manuais analisados apresentam o movimento de expor o conteúdo e, em seguida, apresentar uma proposta de refutação sobre estes, essa forma de estruturação foi observada também por Cigales (2019), referindo-se a um movimento de explicar, combater e prescrever.

No que tange a forma como o marxismo é enquadrado, não há uma classificação homogênea. Amaral Fontoura o enquadra como uma Filosofia Social ou Doutrina econômica, Madre Francisca Peeters classifica-o como uma Doutrina Filosófica, enquanto Alceu Amoroso Lima o associa ao Socialismo Científico e Padre Guilherme Boing o enquadra como uma escola sociológica de vertente econômica.

No que se refere às principais ideias abordadas, quando se trata do marxismo, verifica-se a conceitualização das seguintes categorias: luta de classes; superestrutura; infraestrutura; Mais-valia; ditadura do proletariado; materialismo histórico; Teoria do valor; exército industrial de reserva; e acumulação capitalista. Como dito anteriormente, tais manuais possuem a característica de explicar para combater, dessa forma, verifica-se nestes o esforço de propor refutações para o referencial marxiano, com certa ênfase no rechaço ao materialismo histórico e a mais-valia.

Quando os autores se referem ao materialismo histórico e a luta de classes como o motor da história da humanidade, estes buscam minimizar a economia ou as tensões entre as classes sociais como fatores determinantes para a história. Madre Francisca Peeters, em seu

manual *Noções de sociologia* (1938), aponta que outras motivações, tais como o amor pela independência, a ambição, a vaidade, a fé religiosa e as tradições, têm impacto sobre as ações dos homens, de modo que a esfera econômica não seja dominante. Até mesmo a ideia de abolição das classes sociais é alvo de refutação, Amaral Fontoura, na obra *Programa de Sociologia* (1940), aponta que os indivíduos pensam, vivem e são diferentes entre si, tendendo a se agruparem com os seus semelhantes, sendo, então, inevitável a estratificação entre os seres humanos.

Guilherme Boing também aponta para insuficiência explicativa da luta de classes para o movimento da história, apontando que a religião e a moral obtiveram influência enorme na história humana. Além do mais, a ideia de luta de classes alimenta o ódio e o revanchismo, dessa forma, adotar o princípio da luta de classes é uma atitude contra a própria fé cristã (BOING, 1938).

Sobre a concepção de mais-valia em que o lucro é tido como trabalho não pago, ou seja, é uma forma de usurpação da força de trabalho do operário, os manuais expressam um esforço de justificação do lucro. Tal refutação se baseia na ideia de que a função exercida pelo patrão possui maior complexidade, riscos e prejuízos os quais os trabalhadores não estão sujeitos, como expõe Amaral Fontoura no manual *Programa de sociologia* (1940). Outra argumentação mobilizada é que o comunismo proposto por Marx não levaria à emancipação do trabalhador, como coloca Alceu Amoroso Lima (com seu pseudônimo Tristão de Ataíde). Em última instância, o comunismo não levaria à libertação do homem, pelo contrário, a concentração econômica passaria dos capitalistas para as mãos do Estado, substituindo as aristocracias comerciais para uma nova aristocracia do trabalho (Ataíde, 1942).

Tendo realizado esta sistematização das principais características da presença do marxismo nestes manuais, pretende-se neste momento apontar pistas que possam responder o porquê de o marxismo ter sido exposto desta forma nas obras aqui analisadas. Uma primeira inferência é que a posição combativa frente ao marxismo nesses manuais está alinhada com as diretrizes da doutrina social católica expressada em suas cartas encíclicas.

Esses documentos, de autoria do Papa Leão XIII (*Rerum Novarum* de 1891) e Pio XI (*Divinis Redemptoris* de 1937), expressaram a posição da Igreja frente às latentes tensões sociais da sociedade capitalista e o avanço das ideias socialistas. Na encíclica de Leão XIII, verifica-se uma tentativa de naturalizar a desigualdade entre os indivíduos, propondo que a diversidade de aptidões e, conseqüentemente, os diferentes postos ocupados pelos homens é uma necessidade do organismo social. Já na encíclica produzida por Pio XI, este coloca que a

concepção da luta de classes é “[...] tão cheia, infelizmente, de ódios e de ruínas” (1937, p. 04), assim, ser adepto a este discurso é ser contra o princípio cristão de amor e fraternidade com seus irmãos.

Foi demonstrado anteriormente que autores como Amaral Fontoura se alinham com o discurso da Igreja na tentativa de naturalizar a desigualdade entre os indivíduos e à impossibilidade de suprimir as diferenças de classe, assim como percebemos no discurso de Guilherme Boing, a posição de pensar a luta de classes como um elemento fomentador da discórdia e do ódio na sociedade.

Outra inferência que podemos realizar é que a posição social dos autores está alinhada com a postura que tiveram em relação ao marxismo em suas obras, uma vez que estes são participantes de uma elite econômica (Alceu Amoroso Lima e Amaral Fontoura), lideranças de organizações de reação católica (Alceu Amoroso Lima) e membros do Clero (Padre Guilherme Boing e Madre Francisca Peeters). Dessa forma, podemos colocar que tal discurso sobre o marxismo pode ser encarado como uma estratégia de manutenção de posição no espaço social, rechaçando uma teoria do conflito como o marxismo.

Por fim, uma última inferência estabelecida, o discurso conciliador e de apaziguamento proposto pelos autores em seus manuais parecem estar em convergência com a política empreendida pela Era Vargas para minimizar as tensões sociais no Brasil na década de 1930 (SAVIANI, 2013). Como aponta o autor supracitado, evocando o caso da França em que a burguesia revolucionária, ao chegar no poder, buscou aliar-se com a Igreja para conter o ímpeto dos trabalhadores.

Podemos realizar um paralelo com o contexto brasileiro em que, após a Revolução de 1930 e a chegada ao poder de Getúlio Vargas, era necessário conter os ânimos sociais da nação e unificá-la, ao passo que a Igreja buscava seu espaço também nas instituições da república. Dessa forma, o discurso conciliatório e de rechaço à solução marxiana parece estar em consonância com o objetivo da nova configuração política da década. Essa possível relação de alinhamento pode ser observada, também, pela introdução do ensino religioso nas escolas públicas através do decreto n. 19.941, que era uma reivindicação católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o presente trabalho buscou fornecer uma sistematização da presença do

marxismo nos manuais escolares de sociologia produzidos no Brasil entre os anos de 1920 e 1940. Para tal empreitada, foi escolhido o referencial teórico fornecido por Pierre Bourdieu em sua abordagem sociológica relacional, além das contribuições do campo da manualística e os caminhos metodológicos indicados pela produção recente no subcampo do ensino em sociologia, que tomam os manuais como objeto de estudo.

Tentando aproximar as análises das dimensões externa e interna dessas obras, começou-se pela contextualização histórica da perda gradativa da hegemonia no campo das ideias da Igreja Católica, suas relações com as mudanças sociais e o embate com novas perspectivas de explicação da realidade, bem como esse processo ocorreu no Brasil, mais especificamente com as disputas ideológicas no campo educacional entre escolanovistas e católicos na década de 1930.

Após esse esforço, buscou-se realizar uma exploração dos dados biográficos de cada um dos autores, observando a posse dos capitais econômico e cultural, além de voltar o olhar para as editoras que publicaram tais obras na intenção de coletar dados suficientes para uma tentativa de posicionar os autores e as suas redes de contatos e prestígios. Em seguida, explorou-se a presença dos conteúdos marxianos nos manuais, observando os principais conceitos, a lógica de estruturação da exposição e as discussões em que se inserem.

Apesar de estes manuais seguirem a lógica de ensinar, refutar e prescrever, já observada por Cigales (2019), tais obras representam um importante esforço de sistematização e divulgação do conhecimento sociológico no Brasil, tornando acessíveis conteúdos que, em sua maioria, se encontravam em outra língua, tendo seu acesso restrito (Meucci, 2000). Sendo assim, apesar de Karl Marx ser amplamente criticado nos manuais analisados e de ter suas ideias classificadas muitas vezes como fomentadoras de ódio, esses autores terminaram, de certa forma, introduzindo suas contribuições para o debate.

No que diz respeito a estas críticas, um dos principais resultados deste artigo é que as posições dos autores em relação às ideias de Marx estão alinhadas com a doutrina social católica, expressa nas cartas encíclicas papais. As noções mais combatidas são as de luta de classes e a mais-valia. Além disso, outro resultado central é que a recepção que estes autores tiveram do marxismo está em convergência com a posição que se encontravam no espaço social, uma vez que eram parte de uma elite econômica (Alceu Amoroso Lima e Amaral Fontoura) ou integravam o clero (Francisca Peeters e Guilherme Boing).

Por fim, foi possível perceber uma aproximação do discurso destes autores em tentar minimizar as tensões sociais oriundas das relações de classe com o desejo de acalmar os

ânimos da sociedade após a Revolução de 1930. Com a consolidação no poder, Vargas buscou aliados para a centralização do estado e o catolicismo foi visto como um elemento unificador.

Apesar de a sociologia católica ter obtido certo êxito nas décadas de 1930 e 1940, tendo a Igreja ampliado as instituições confessionais durante o Estado Novo, e de ter articulado uma rede de intelectuais católicos leigos, essa vertente terminou por perder espaço no campo escolar. A autonomização do campo científico e a cristalização das regras do campo acadêmico com o surgimento dos cursos superiores, a sociologia católica passou a ser rejeitada nesta seara, restringindo-se aos espaços próprios de debate, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Cigales, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAÍDE, Tristão. *Preparação à Sociologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1942.

AZEVEDO, D. N. A fase inicial da difusão das ideias de Marx no Brasil. *rth*, Goiânia, v.9, n.1, p.197–210, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENITO, Agustín Escolano. A manualística na Espanha: duas décadas de pesquisa (1992-2011). *Educação e Fronteiras*, Dourados, v.7, n.20, p.6–29, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v.28, n.1, p.123-145, jan./mar. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; PIRES, Welkson. Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística. *Em aberto*, Brasília, v.34, n.111, p.113-130, 2021.

BOING, Guilherme. *Sociologia Cristã*. Petrópolis: Editora Vozes, 1938.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). *Manual de Teoria e Investigação em Sociologia da Educação*. New York: Greenwood, 1986. p.241-258.

BRASIL. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1989018abril1931504631publicacaoorigina141245pe.html>>. Acesso em 04 jul. 2024.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” nas obras de Marx e Engels. *Revista PRAIAVERMELHA*, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.85-94, jan./jun. 2010.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares*. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

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

CIGALES, Marcelo Pinheiro; OLIVEIRA, Amurabi. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v.20, n.1, e099, 2019.

FONTOURA, Amaral. *Filosofia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, Ltda, 1970.

FONTOURA, Amaral. *Programa de Sociologia*. 1. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

GASPARINI, Eraldo Luís Paganí. O divórcio entre ciência e religião. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, v.3, n.9, jan. 2011.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: Sua História*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do homem*. São Paulo: Zahar Editores, 1981.

LEÃO XIII, Papa. Carta Encíclica Rerum Novarum (Sobre a condição dos operários). 1891.

MACHADO, Celso de Souza. 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.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Sociologia, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina Baron. Disputas e concepções de Sociologia no campo educacional brasileiro: Fernando Azevedo e Alceu Amoroso Lima. *Perspectiva*, v.39, n.4, p.1-18, 2021.

OLIVEIRA, Marcos. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.945-958, dez. 2004.

PEETERS, Francisca. *Noções de Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1938.

PIO XI, Papa. Carta Encíclica Divinis Redemptoris (Sobre o comunismo ateu). 1937.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Paulo Julião da. A Igreja Católica e a questão educacional no Brasil durante a Era Vargas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Salute, 2012. p.1300-1309.

ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. Que fez São Tomás de Aquino diante de Karl Marx. *Rev. Lua Nova*, São Paulo, v.78, p.109-142, 2009.

Recebido em: 30 de Maio de 2024.

Aceito em: 30 de junho de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SANTOS, Lucas Matheus de Lima. A recepção do marxismo nos manuais de Sociologia Católica (1920-1940). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.8, n. 1, p. 32-53, 2024.



ARTIGO

Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático

Carolina Rêgo¹
Geovana da Silva²
Maria Luíza Menezes³

Resumo

Este artigo é resultado da pesquisa referente à prática docente realizada entre dezembro de 2022 a abril de 2024, através do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), financiado pela CAPES. Esse Programa é destinado aos discentes de licenciatura, possibilitando, vivência na prática escolar. Nesse sentido, o artigo busca compreender os desafios do ensino da Sociologia e os seus processos de esvaziamento curricular, a partir do Novo Ensino Médio, tendo como campo de estudo a prática realizada no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes em Salvador-BA. Assim, este artigo se desenvolve em duas etapas, a primeira pela investigação bibliográfica e teórica e a segunda pela análise da experiência empírica. Para tal, utiliza-se da pesquisa qualitativa e quantitativa, assim foram realizadas uma pesquisa etnográfica e uma análise da aplicação do questionário do perfil socioeconômico dos estudantes de nível médio. Como resultado, apresenta-se o processo de descontinuidade da Sociologia, com a reforma do ensino médio de 2017, redução da qualidade e carga horária do conteúdo e acirramento de desigualdades socioeconômicas como desafio à prática de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Sociologia. Novo Ensino Médio. Esvaziamento Curricular. Neoliberalismo

¹ Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* carolmraes@gmail.com

² Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* silva.geovana@ufba.br

³ Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. *E-mail:* maria.luizatoday@gmail.com

Process of emptying the sociology curriculum: new high school, neoliberalism, and textbook

Abstract

This article is the result of research regarding teaching practice through the Pedagogical Residency Program of the Federal University of Bahia (UFBA). This Program is aimed at undergraduate students, enabling experience in school practice. In this sense, the article seeks to understand the challenges of teaching Sociology and its processes of curricular emptying, starting from the New High School, having as a field of study the practice carried out at Colégio Estadual Manoel Novaes in Salvador-BA. Thus, this article is developed in two stages, the first through bibliographical and theoretical investigation and the second through the analysis of empirical experience. To this end, qualitative and quantitative research was used, so ethnographic research and an analysis of the application of the questionnaire on the socioeconomic profile of high school students were carried out. As a result, the process of discontinuity in Sociology is presented, with the 2017 secondary education reform.

Keywords: Sociology. New High School. Curriculum Emptying. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado da pesquisa e da prática docente realizada entre novembro de 2022 a abril de 2024, por meio do Programa Residência Pedagógica (UFBA), financiado pela CAPES. Esse Programa é destinado às/aos estudantes de licenciatura, possibilitando a vivência na prática docente.

O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em Salvador, Bahia. Trata-se de uma escola localizada no centro da cidade de Salvador, encontra-se em um espaço elitizado - no bairro Canela, com mediação a vários espaços culturais, teatros, museus e universidades. A escola é composta por discentes oriundos de diversas localidades da cidade. O Colégio foi inaugurado em 1992, após ter a estrutura readaptada de um antigo pronto-socorro, desde lá houve interesse privado sobre a área, porém por muita luta de diversos setores – em especial os músicos – o Colégio foi inaugurado. Distinto de todos os outros, o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes oferece curso de música integrado ao ensino médio. De acordo com Andreia de Andrade (2006) em “Práticas Teatrais no Ensino Médio: dez anos de oficinas de teatro no Colégio Manoel Novaes”, na sua inauguração o colégio contava com o ensino fundamental e médio com um currículo voltado para a

formação artística (teatro, dança, coral, artes plásticas e música), em três modalidades: regular, integrado e EJA.

O estabelecimento da Sociologia enquanto disciplina no ensino básico evoca a necessidade de entender o contexto do país, como demonstram Cristiano Bodart e Welkson Pires (2023). A consolidação ou ataques à disciplina são eventos intimamente vinculados às circunstâncias políticas em vigor. Tomemos, por exemplo, o momento de tentativas em relação a construção de processos democráticos no país que foram de extrema importância para que a Sociologia começasse sua consolidação enquanto componente curricular obrigatório no ensino médio, desse modo, a Sociologia ganha força com os processos de democratização no Brasil pós-1988 (Moraes, 2011). Embora essa disciplina seja marcada por processos de continuidade e descontinuidade historicamente, em 2008, torna-se obrigatória, após 66 anos sem a sua presença no que hoje é conhecido como Ensino Médio (Moraes, 2011).

Na conjuntura, com o avanço das reformas neoliberais desde o governo Temer (2016-2019), a disciplina de Sociologia e também várias ciências humanas sofreram ataques ideológicos, com Projetos de Lei a exemplo da “Escola Sem Partido” (2014) e o Novo Ensino Médio (2017), o primeiro retira a liberdade constitucional da escola de ensino-aprendizagem, o segundo, agride o Direito à Educação básica para todos, em ambos se pretendia retirar totalmente a Sociologia do currículo escolar, porém, houve resistência para sua permanência, sob um prisma diferente. Não mais a obrigatoriedade da disciplina, mas a obrigatoriedade do ensino de conceitos e noções sociológicas (Bodart; Feijó, 2020). Entretanto, em julho de 2024, foi feita uma reforma no Novo Ensino Médio, em que manteve a disciplina Sociologia, porém reduzindo significativamente sua carga horária (Brasil, 2024).

Nesse sentido, a prática do ensino de sociologia se dá, com a nova reforma do ensino médio, através de uma concepção instrumental e neoliberal (Silva, Alves Neto, 2020). Conforme Laval (2017), está em curso no sistema educacional um modelo escolar que considera a educação um bem privado, cujo valor é acima de tudo econômico, o qual encontra-se alinhado, segundo Bodart e Pires (2023) com um projeto político e social de ordem neoliberal e neoconservador. Logo, a nova reforma do ensino médio afeta a prática de ensino de sociologia, por meio da fragmentação e esvaziamento dos conteúdos, também, retirando a obrigatoriedade da disciplina substituindo-a por itinerários formativos e diminuição da carga horária deste componente curricular.

Diante de um contexto de consolidação neoliberal é de extrema necessidade refletir sobre a incumbência da disciplina na formação intelectual dos cidadãos brasileiros. Sendo esse um dos pontos de análise no exercício da prática docente de Sociologia no Programa Residência Pedagógica, em especial, como está se dando o ensino de Sociologia frente a realidade neoliberal, bem como, o esvaziamento do currículo da disciplina que se dá seja, pela ausência do uso dos livros didáticos ou do esvaziamento conceitual, reduzindo a Sociologia ao senso comum.

Para tal, foi aplicado uma metodologia qualitativa e quantitativa para levantamento e análises dos dados. No primeiro momento utilizou-se a pesquisa etnográfica, e no segundo momento, a análise de dados a partir da aplicação do questionário do perfil socioeconômico dos estudantes, também utilizaremos esses dados em conjunto a um levantamento bibliográfico sobre o tema.

1 **SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A disciplina Sociologia possui um papel central na formação de sujeitos críticos, sendo um dos alicerces para uma formação libertadora, uma vez que tem como fundamento principal estranhar e desnaturalizar a realidade social (Desterro, 2016). Entretanto, essa visão epistemológica da disciplina é contemporânea, pois desde seu surgimento enquanto disciplina de nível básico existiram diversos outros pilares epistemológicos que transpareciam o contexto sócio-histórico-político de determinado período, como demonstra Fernanda Feijó (2012) e Warniley Guelfi (2007).

A história da disciplina Sociologia no Brasil no ensino básico é marcada por idas e vindas quanto a oferta e qualidade do ensino, com poucos momentos de estabilidade, sendo o momento atual uma transição entre a estabilidade e a instabilidade. A primeira tentativa de inserção da disciplina deu-se em 1882, com Ruy Barbosa (Silva, 2010), antes da sua consolidação como ciência na França sob influência de Durkheim. Dessa forma, a Sociologia que primeiro foi importada ao Brasil era totalmente positivista, baseada nas ideias de Auguste Comte. Barbosa propôs uma grande reforma no sistema educacional que englobava artes, ciência, filosofia etc., entretanto, o intuito do jurista positivista era alicerçar a sociedade brasileira para o estado “positivo” teorizado por Comte, o estado mais avançado de uma sociedade, ou seja, eram um conjunto de práticas higienistas da cultura popular (Patto, 2007).

Nesse aspecto, Amurabi Oliveira (2013) explica que estava por trás a concepção epistemológica da modernização, baseada na ordem e no progresso, ou seja, transformações conservadoras que não alteram o status quo, apenas o modernizam. A tentativa da reforma escolar - e inserção da Sociologia - não foi bem-sucedida, havendo outras séries de tentativas de instaurá-la, em momentos de repressão política, o que demonstra o viés conservador que a disciplina pode ter (Oliveira, 2013).

Com isso, de acordo com Oliveira (2013), o surgimento do movimento escolanovista começou a haver defesas por uma Sociologia cientificista. Simultaneamente, havia a defesa de uma disciplina católica, eminentemente conservadora, a qual advogava que não era possível compreender o mundo apenas com seus valores materiais, era preciso olhar o metafísico e a ordem divina no mundo. Esse embate mostrou-se sensível não só a Sociologia, mas a toda a educação nos anos 1920. Houve inúmeras discussões sobre uma educação laica ou católica, que foi amansada com panos quentes por Vargas ao declarar o ensino religioso como facultativo na educação básica (Silva, 2012). A Sociologia, entretanto, manteve-se fora dos cânones educacionais.

Sendo assim, o desenvolvimento da Sociologia no Brasil teve diversos vieses, passando por um embate entre concepções através dos manuais didático (Meucci, 2000). Segundo Gustavo Cravo Azevedo (2014), somente em 1930, com o surgimento de conhecimentos sociológicos brasileiros em conjunto com a formação em Ciências Sociais enquanto área de pesquisa sobre a formação da sociedade brasileira, o conhecimento sociológico tornou-se sistematizado.

Apesar de não ter se consolidado no ensino regular, houve o ensino de Sociologia, especificamente entre 1925 e 1942, entre as reformas de Pedro Vaz e de Capanema (Moraes, 2011). Em que levanta questionamentos sobre quem era a classe docente. Uma vez, ao ser incluída no ensino básico, não havia no país cursos superiores para formação de sociólogos, nem a habilitação para o ensino. Dessa forma, até meados dos anos 1930, quem ministrava as aulas de Sociologia eram principalmente advogados, médicos e militares (Moraes, 2011).

Entre 1933 e 1934 forma-se um campo de estudos e pesquisa sistemático dedicado às ciências sociais no nível superior, que leva à formação de professores e pesquisadores em Sociologia. Em 1933, por exemplo, é criada a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo; já em 1934 funda-se a USP (Cigales, 2014). Ou seja, a Sociologia no país pretendia ser disciplina escolar, antes de ser ciência. Interessante notar, que mesmo após o surgimento de cursos que permitiram a formação de professores de Sociologia, esse caminho não era muito

seguido, pois essa trajetória era menosprezada pelos acadêmicos (Moraes, 2011), demonstrando uma tendência vista até hoje (Costa, 2015).

Nos anos 1980, abriu-se mais espaço para a Sociologia, porém sem a institucionalizar, iniciando um longo processo para tal (Moraes, 2011). O que havia era a obrigatoriedade de ensino de tópicos que circundam a disciplina. Assim, a Sociologia e seus conceitos ficaram dispersos no currículo. Tendência largamente criticada que parecia ter sido superada em 2008, com a lei da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. Entretanto, com a nova reforma neoliberal de 2017 e a BNCC, a tendência da “desdisciplinarização” retorna com força e simboliza um retrocesso nas pautas do ensino de Sociologia, como defendem Cristiano Bodart e Fernanda Feijó (2020), por dificultar o aprofundamento dos conceitos e discussões que permitem uma formação de sujeitos críticos.

É importante destacar os debates atuais sobre a lógica da disciplinarização criada na modernidade, há a defesa de que ela não abrange mais a complexidade do mundo atual, como defende Roberto Macedo (2013). Assim a interdisciplinaridade e a multirreferencialidade surgem como formas de proporcionar a superação dessas lógicas, explica o autor, baseando-se numa perspectiva crítica e valorativa de todos os conhecimentos formativos (Zitkoski, Lemes, 2015). Entretanto, a perspectiva da interdisciplinaridade presente no Novo Ensino Médio, não é essa: trata-se de uma visão tecnicista (Moura, Oliveira, 2020) e hierarquizante do currículo (Beltrão, Taffarel, Teixeira, 2020). Dessa forma, como defende Bodart e Feijó (2020), frente ao Novo Ensino Médio e da lógica neoliberal, que dificultam o aprofundamento dos conceitos e discussões que permitem uma formação de sujeitos críticos, torna-se imprescindível a defesa da disciplina Sociologia. Por assim ser, é sobre essa concepção de “interdisciplinaridade” que nos referimos no decorrer do artigo.

Por fim, é importante destacar a pluralidade do cenário educacional, pois a Sociologia passou por inúmeras idas e vindas no ensino básico regular, porém, nas escolas Normais - formação de professoras - seu caminho foi diferente. Na década de 1920, a disciplina foi incluída no currículo das principais escolas Normais, a de Pernambuco e a do Rio de Janeiro, consolidando-se, mantendo-se mesmo após a Reforma de Capanema (1942), que retirou Sociologia de todos os currículos (Meucci, 2007).

A sociologia sofre um processo de continuidade e descontinuidade na educação brasileira, tal fato se dá pela relevância política da disciplina, uma vez que a sociologia passa a vigorar a partir da LDB/9394, tendo como um dos seus objetivos formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade socioeconômica, cultural e política.

Segundo Bodart e Pires (2023, p.16) a Lei nº 11.684/2008 até o ano de 2017 possibilitou o desenvolvimento de um ensino de Sociologia crítico, levando à sala de aula temas até então tidos como tabus, tais como gênero, sexualidade, xenofobia, homofobia, racismo, religiões de matrizes não cristãs, patriarcalismo, dentre outros, sendo assim, ao trabalhar com esses temas a Sociologia confronta a status quo, mas também se propõe refletir e mobilizar ações de enfrentamento a tais dinâmicas sociais, políticas e culturais que estruturam a educação brasileira. Logo, a Sociologia é uma disciplina que repensa na sua própria dinâmica o currículo escolar. Logo, as ciências sociais e a filosofia se apresentam como um “problema” para um projeto político educacional dominante, neoliberal e elitista.

O papel da sociologia na formação dos estudantes no ensino básico e a atuação dos docentes deste componente curricular é historicamente questionado, por exemplo, a Sociologia, assim como a educação é um campo de disputas políticas que se aprofunda a partir do avanço de governos neoliberais. Conforme Bodart e Pires (2023), o período que emerge a Reforma do Ensino Médio em 2017, é caracterizado pelo avanço do neoliberalismo no Brasil e do fortalecimento de atores políticos conservadores e de extrema direita na máquina estatal, diante dessa realidade há, no campo da educação, a elaboração de políticas cada vez mais alinhada a uma educação acrítica, tais como o “Programa Future-se” que defende o empreendedorismo. Além disso, discursos que atrelam os professores de Sociologia a “doutrinadores”, “esquerdistas” e “militantes” são intensificados nesse contexto político e social, descaracterizando a função da Sociologia no ensino básico, logo

o estereótipo dos professores de Sociologia, como sendo marxistas doutrinadores, criado durante a ditadura civil-militar brasileira, vem sendo amplamente retomado pelos grupos reacionários, que se organizam em movimentos, como o “Escola Sem Partido”, e estimulam o controle e a vigilância da prática docente (Bodart e Pires, 2023, p. 18).

Nesse ínterim, há uma conjuntura política conservadora que atravessa o currículo educacional, o qual alimenta a desvalorização da sociologia, não reconhecendo-a como um componente curricular essencial para formação e desenvolvimento dos estudantes.

O livro “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias” de Luiz Carlos de Freitas (2018) explica a realidade vivida nos últimos anos no Brasil, em que se

preza pelo caráter monetário do ensino, tornando a educação em um verdadeiro negócio. Assim,

O setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado (Freitas, 2018, p. 56).

Nessa lógica, que corresponde à “reforma empresarial da educação”, os/as professores/as têm menos autonomia e são obrigados/as a seguir estruturas pré-estabelecidas sem muitos espaços para questionamentos. Realidade que se reafirma nos últimos anos com o Novo Ensino Médio (2017) e o movimento Escola Sem Partido (ganhou notoriedade nacional em 2015, findando-se em 2019), que atacam diretamente as disciplinas de Ciências Humanas, sobretudo, a Sociologia.

Dessa forma, há uma pergunta que norteia a realidade da prática da sociologia nos tempos atuais: Como o Novo Ensino Médio com a Base Nacional Comum Curricular afeta a prática de ensino da sociologia? Para responder essa pergunta é preciso entender a relação do Novo Ensino Médio e o neoliberalismo. Posto isso, a reforma do ensino médio no Brasil foi aprovada no contexto de valorização dos interesses de mercado e de fortalecimento de tendências políticas autoritárias e conservadoras. Essa realidade tem como consequência um processo de descontinuidade do ensino de Sociologia, uma vez que

[...] por trás das regulamentações que definem saberes obrigatórios e prioritários, há uma investida ideológica dos segmentos políticos que defendem a implementação de uma agenda liberal. Tais regulamentações restringem o acesso a saberes considerados importantes para a formação humana e a consciência crítica, como a Sociologia e as demais ciências humanas e sociais, como também altera o sentido dado ao ato de educar no ensino médio para uma pedagogia de aplicabilidade imediata que prepara os estudantes para ocuparem postos no mercado de trabalho (Lopes, 2021, p. 29).

Segundo Laval (2017), o neoliberalismo tem como resultado um sistema educacional cada vez mais hierarquizado e desigual, pois na perspectiva do autor há um projeto político, econômico e social neoliberal de “mercadorização da escola pública” tal projeto tem ganhado força com avanço de governos de extrema direita na América Latina e no mundo.

Autores como Bodart (2020), Bodart e Rafaela Oliveira (2022) explicitam alguns desafios que a BNCC impõe ao ensino de Sociologia na educação básica com o Novo Ensino Médio, apresentando como resultado a fragmentação do currículo no ensino público, através

da flexibilização e da precarização desse nível de ensino – quanto negação do direito ao conhecimento historicamente acumulado para todos, através da hierarquização das áreas de conhecimento e homogeneização dos componentes curriculares, redução da carga horária destinada a formação comum, uma vez que com a inserção do NEM, o currículo é pensado pela BNCC, por itinerários formativos das e pelas áreas de conhecimento a serem definidos pelos sistemas de ensino. Ademais, conforme João Ferreira e Cláudio Santana (2018), a implementação dos itinerários formativos limita a elaboração de um plano de ensino de Sociologia que contemple as necessidades do ensino público, considerando, por exemplo, as questões de gênero, sexualidade, raça e classe.

A implementação de itinerários formativos no ensino médio provocará uma diminuição da diversidade de conhecimentos presentes nessa etapa escolar, reduzindo o acesso de alunos da rede pública a conteúdos fundamentais para sua formação integral e para o desenvolvimento da percepção crítica acerca das relações sociais (Ferreira; Santana, 2018, p. 41-53).

Nesse sentido, os itinerários formativos descaracterizam os componentes curriculares obrigatórios importantes nessa etapa escolar, por exemplo as disciplinas de humanidades, sobretudo, sociologia e filosofia, que são disciplinas colocadas à margem no processo formativo escolar, seja pela sociedade ou instituição escolar.

Em relação a BNCC e seus objetivos de aprendizagem, com a implementação dos itinerários de formação, disciplinas como sociologia, filosofia e artes tem sua carga horária reduzida, tal fato prejudica o processo de ensino-aprendizagem no ensino básico, especialmente, na rede pública que sofre com um processo de sucateamento por meio do esvaziamento dos conteúdos da Sociologia e em decorrência da desvalorização desta disciplina. De acordo com Ferreira e Santana (2018, p.46) “conforme a nova Lei, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes”.

Luís Lima (2023) explicita como a BNCC promove um esvaziamento dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios na educação básica, valorizando habilidades e competências alinhadas como uma visão utilitarista, individualista e profissionalizante sobre os conhecimentos específicos das disciplinas, tal fato se aprofunda na disciplina de Sociologia. Assim, defende o autor, a BNCC é um projeto político neoliberal que promove a “mercadorização da escola”, onde essa é vista como uma empresa, fortalecendo um cenário socioeconômico marcado pela desigualdade.

Dessa maneira, a flexibilização que a BNCC faz parecer em relação ao ensino da educação básica, na verdade, esconde um engodo (Krawczyk; Ferretti, 2007) isso porque a escolha das disciplinas ou dos itinerários formativos seja a partir do interesse dos estudantes ou definida pelas escolas e sistemas educacionais tem como resultado o aprofundamento da desigualdade social, do processo de esvaziamento dos conteúdos, sobretudo em relação uso dos livros didáticos por área de conhecimento, promovendo a homogeneização das disciplinas e a marginalização das Ciências Sociais e Humanas. Também, apresenta-se os desafios em relação às condições materiais do ensino na rede pública, o sucateamento do ensino básico e a sobrecarga das atividades dos professores são apresentadas como problemáticas que se acentuam com o Novo Ensino Médio. Em acordo, Gaudêncio Frigotto (2022) afirma que, na verdade, o projeto vai aprofundar as já existentes desigualdades e dificuldades no ensino público.

Dito isso, foi realizado pelos estudantes de graduação em Ciências Sociais do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Bahia um questionário para traçar o perfil socioeconômico no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, localizado na capital do estado da Bahia - Salvador. Com objetivo de entender a realidade socioeconômica dos estudantes da escola. Ele englobava tópicos quanto à estrutura da escola, vivências individuais, relação com a escola e com a educação, e o perfil das/os estudantes; composto por 29 perguntas sendo essas objetivas e discursivas, nas objetivas poderia escolher mais de uma opção.

Obteve-se 79 participações, realizando assim uma pesquisa quantitativa por amostragem. Conclui-se então que o Colégio é formado por um corpo discente negro, equiparado em gênero, oriundo de diversos bairros e com renda familiar até três salários-mínimos. Foi abordado sobre a percepção dos estudantes quanto a escola e a educação, um dos tópicos abordados foi “Que problemas você identifica no atual modelo do Ensino Médio?”, em que as duas opções mais selecionadas foram “excesso de disciplinas” e “carga horária mal distribuída” (ambas com 32,9%).

Tabela 1 – Problemas do atual Ensino Médio indicados pelos estudantes do Colégio Manoel Novaes.

Problemas do Nono Ensino Médio	Porcentagem de escolha da alternativa em questão (79 respostas)
Excesso de disciplinas	32,9%
Falta de integração entre as disciplinas	17,7%
Sobrecarga de avaliação	19%

Carga horária mal distribuída	32,9%
Falta de material didático	26,6%
Abstenção	5,1%
Muita desorganização	1,3%
Nunca tem as 5 aulas	1,3%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dessa forma, pode-se analisar como o Novo Ensino Médio apresenta-se no Colégio. A distribuição de carga horária hierarquiza certos conhecimentos e disciplinas em detrimentos de outras, sendo a Sociologia um dos conhecimentos mais afetados. Outro ponto que requer maior análise é a sobre o excesso de disciplinas, uma vez que esse foi um dos argumentos a favor do NEM (Silva, Krawczyk, Calçada, 2023), entretanto, no decorrer da sua implementação no Colégio foi possível perceber como os itinerários formativos mantiveram esse excesso de disciplinas, pois eles assumiram caráter de disciplina, funcionando como tal. Dessa forma, por aumentar o número de horas anuais do Ensino Médio e permitir às escolas criarem seus currículos, houve um aumento de disciplinas.

A terceira opção mais marcada foi a “falta de materiais didáticos” (26,6%), demonstrando a importância e o valor que esses têm na formação dos estudantes (Santos, Ecar, 2023), e abrindo questionamentos sobre as consequências do não uso. Sendo esse o próximo tópico de debate.

3 **NOVO CURRÍCULO E O USO DO LIVRO DIDÁTICO**

O livro didático, objeto de extrema importância no processo de ensino aprendizagem, é um instrumento educacional que oferece suporte teórico ao professor e estudantes. É importante pontuar que o livro didático não é um instrumento neutro, ele contém uma visão de vários aspectos sociais e políticos de um contexto específico.

Ao tomarmos o livro didático como instrumento de mediação pedagógica, entre a produção de conhecimentos escolares, atuação dos professores, e as vivências dos educandos enquanto sujeitos sociais, é imprescindível que se busque compreendê-lo mais amplamente, como objeto historicamente situado (Lima, 2012, p. 144, apud Santos, Ecar, 2022, p. 9).

A produção de livros didáticos de Sociologia teve um início tímido na década de 1920, e foi em 1930 que sua produção teve uma grande expansão. Meucci (2007) explica que esse fenômeno se deu pela consolidação da Sociologia enquanto ciência no Brasil, nesse mesmo

período surgem os primeiros cursos superiores da disciplina, bem como são publicados os primeiros livros sociológicos – ou ensaístas, como *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Raízes do Brasil* (1936) –, além do surgimento da indústria dos livros didáticos, que seguindo o ideal nacionalista da época, pretendiam nacionalizar os conhecimentos. Havia assim muitos livros didáticos que seguiam visões epistemológicas diferentes: “Era também relativamente heterogênea a perspectiva teórico-ideológica destes autores. Encontramos, pois, entre eles, integralistas, católicos conservadores, e reformistas educacionais da Escola Nova.” (Meucci, 2007, p. 41).

Todavia, nesses manuais não era abordado as teorias marxistas, não havendo nenhuma referência a elas. Simone Meucci (2007) pincela que esse fato está ligado aos setores intelectuais que estiveram por trás da institucionalização da disciplina, que não tinham as perspectivas comunistas e socialistas. É importante destacar que algumas obras de Marx ainda não tinham sido publicadas em português no período, como é o caso de *O Capital*, entretanto, já haviam sido publicadas em inglês e/ou francês - essa traduzida pelo próprio Marx (Musto, 2022) -, permitindo a possibilidade de a elite intelectual brasileira ter acesso aos conceitos. Enquanto algumas obras já haviam sido publicadas em português, *O Manifesto Comunista*, por exemplo, foi publicado em 1923 (Garcia, 2023).

Diante disso, entende-se que o manual didático foi organizado, redigido e publicado por pessoas imersas em um contexto cultural, político, ideológico, econômico e social. Enfim, ele entrega uma visão de mundo, assim, a visão presente nos manuais dos anos 1930-1940, como afirma Meucci (2007), é de uma elite ligada ao Estado. Em conjunto, o manual didático é um produto, assim, existe uma dimensão mercadológica, produz lucro e está em um contexto de tensões de interesses de grupos de grandes empresas.

É importante traçar as diferenças entre os manuais didáticos do início do século XX e dos livros didáticos atuais. Destaca-se o caráter não institucional dos manuais: enquanto os livros didáticos, para serem utilizados em escolas e em salas de aula, precisam ser revisados e aceitos pelo Estado, a partir do Programa Nacional de Livro e Material Didático (PNLD), os manuais eram escritos, publicados e utilizados de forma autônoma - não independente, havia muito apoio e financiamento editorial (Meucci, 2007). Outro fator que separa os dois momentos dos materiais didáticos é a área de formação da autoria. Em 1930 e 1940, são poucos os autores com formação em Ciências Sociais, Meucci (2007) afirma apenas dois autores, o restante possuía formações diversas: Ciência Jurídica, Direito, Medicina, Farmácia, dentre outras. Diferentemente, os livros didáticos advindos do PNLD eram específicos de

Sociologia e escritos por pessoas formadas e com experiência nas Ciências Sociais, se mantendo assim até a PNLD de 2021 (Bodart, Esteves, Tavares, 2021).

Em 2021, o livro didático passa a ser interdisciplinar, guiado pelo currículo do Novo Ensino Médio. Um dos principais aspectos curriculares é a agrupação das áreas do conhecimento, o objetivo é a interdisciplinaridade, dessa forma, os livros didáticos passam a focar também nessa integração, não sendo diferente no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes. Valci Melo e Lavoisier dos Santos (2022) abordam como tal fato, tem como resultado o esvaziamento do conteúdo científico por diminuir os conhecimentos específicos, além de ter a diminuição de autoria com formação específica - principalmente na Filosofia e na Sociologia (Bodart, Esteves, Tavares, 2021). Dessa forma, desemboca nas concepções de Vasconcellos (1995), o autor chama de “tendência basista” de educação a valorização tamanha das experiências e da realidade das/os estudantes em detrimento do conhecimento científico.

Nesse aspecto, a partir de uma análise etnográfica no Colégio, utilizou-se a metodologia de observação participante a fim de identificar a relação do uso do livro didático e a disciplina de Sociologia, dessa forma, um fator evidente nas aulas observadas é que não há o uso de livros didáticos - nem como forma de traçar crítica a esses -, a professora traz textos e distribui com a turma para a utilização. Todavia, os textos são artigos de sites de grande circulação, pouco aprofundados, que trazem noções sobre os conteúdos, sem conceitualizá-los, além do modo como são abordados e discutidos, corroboram com essa tendência basista. Nossa intenção não é diminuir a importância da vivência das/os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, e sim integrá-lo de forma dialética aos conhecimentos científicos (Vasconcellos, 1995).

Bodart (2022) afirma como o livro didático tornou-se o único meio de leitura sociológica para os estudantes, bem como um instrumento importante para o planejamento docente. Entretanto, através da observação participante no Colégio, percebeu-se que os professores não utilizam, os estudantes não cobram o uso no dia a dia. Sendo assim, essa prática de afirmação do livro didático como algo “obsoleto” no ensino tem algumas consequências como o não aprofundamento dos conteúdos, os estudantes não recorrem a fonte do livro didático, acabam usando somente a internet, muitas vezes não aprofundam sobre os teóricos e seus pensamentos, assim, existe uma superficialização do conhecimento sociológico, bem como o não incentivo da leitura crítica-social, processo importante na formação dos alunos.

Em suma, o incentivo à leitura muitas vezes não está presente na própria estrutura das instituições de ensino público, o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, por exemplo, tem uma biblioteca desativada, sendo este um espaço central de incentivo à leitura. Dessa forma, esse instrumento educacional é de extrema importância pois sistematiza o conhecimento, onde está presente conceitos, enfim é um conhecimento formal e científico.

A ausência de livros didáticos, principalmente, no que tange a disciplina de Sociologia, corrobora para a presença de uma deslegitimação e falta de reconhecimento deste componente curricular obrigatório, onde contém seus conteúdos/conhecimentos fundamentais para formação educacional dos alunos, isso porque o livro didático também é uma ferramenta de legitimação de saber considerados necessários para formação política e social na educação básica brasileira. Haja vista que também propicia o esvaziamento curricular da Sociologia, afastando-se de uma formação crítica, agindo então a favor da elite dominante. Esse é um movimento observado a muito por estudiosos da educação, Vasconcellos (1995) aborda as consequências da educação basista, porém, como consequência do NEM e dos novos livros didáticos - sejam físicos ou digitais -, tem se intensificado.

Tal realidade é afirmada pelos estudantes no seu contexto escolar. Ao questionar “Na sua opinião, o que pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino na sua escola?”, uma quantidade significativa de estudantes (40,5%) assinalou a opção “uso do livro didático” e em conjunto “uso de apostilas” (26,6%). Percebe-se então que há um reconhecimento da importância de materiais didáticos pelos estudantes para suas formações.

Tabela 2 – Alternativas que promoveriam melhor qualidade de ensino segundo os estudantes do Colégio Manoel Novaes Colégio Manoel Novaes

Alternativas que promoveriam melhor qualidade de ensino segundo os estudantes do Colégio Deputado Manoel Novaes	Porcentagem de escolha da alternativa em questão (79 respostas)
Uso do livro didático	40,5%
Uso de apostilas	26,6%
Participação da família nas atividades escolares	12,7%
Realizar passeios e visitas	63,3%
Promoção de atividades lúdicas	45,6%
Acompanhamento pedagógico	55,7%
Formação de grupos de estudo	44,3%
Assistência estudantil	69,6%
Uso de vídeos	1,3%
Transformar por meio da arte	1,3%
Abstenção	1,3%

Dinheiro	1,3%
----------	------

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destaca-se que na vivência no Colégio pelas residentes, não foi visto o uso do livro didático, nem a solicitação do uso. É possível que isso se deu pela dificuldade de acesso aos livros didáticos, os estudantes só puderam ter acesso ao livro no final da primeira unidade, entretanto, não era algo incentivado e divulgado pela direção. É imprescindível analisar a opção mais votada, “assistência estudantil” (69,6%), isso demonstra a complexidade da educação, que vai além de uma relação puramente pedagógica, é preciso compreender a desigualdade social como um todo, e estabelecer condições de permanência no Ensino Médio, afirma Iza Cotrim-Guimarães, ao analisar a evasão de estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais (2022).

Além disso, nos dados obtidos pelo perfil socioeconômico (realizado pelos residentes de sociologia) e na vivência no Colégio, como consequência direta do neoliberalismo na educação e da especulação imobiliária - a Escola está localizada em um bairro elitizado, em que é possível reconhecer processos que ocorreram com outra instituição de ensino básico estadual que teve suas atividades encerrada, o Colégio Estadual Odorico Tavares (Ramos, 2023) -, há o sentimento coletivo (estudantes e professores) de que o colégio irá fechar a qualquer momento – muito comentado na sala dos professores – assim, não há o desejo de promover projetos, dinamizar a vida estudantil, nem de ministrar aulas. É importante não colocar a/o docente como causa central para o fracasso escolar, é um conjunto de fatores sociais e políticos que propositalmente coloca a educação nesse lugar (Asbahr; Lopes, 2006). Porém, isso não significa tirar as responsabilidades que os docentes têm para com as/os estudantes.

4 **O Esvaziamento Curricular e a Sociologia**

De acordo com Valter Giovedi (2012), a violência curricular se caracteriza por uma gama de processos que ocorrem dentro e fora da escola, fazendo com que os sujeitos os quais fazem parte do cotidiano escolar sejam vítimas e algozes ao mesmo tempo. Nesse aspecto, o esvaziamento curricular é o resultado do NEM, que detém uma perspectiva neoliberal de se pensar o espaço escolar, desse modo, o esvaziamento da Sociologia, enquanto componente curricular manifesta-se através da diminuição da sua carga horária, pela ausência de

professores formados em Ciências Sociais e pela volta da sociologia como tema transversal na BNCC ou pela ausência de livros didáticos da disciplina, como abordado anteriormente.

Sendo assim, essa é uma das formas que a violência se manifesta na realidade educacional brasileira nos tempos atuais, sendo o esvaziamento dos conteúdos da Sociologia uma das manifestações da violência curricular promovida pela BNCC, seguindo a cartilha do neoliberalismo, que mercantiliza a educação e individualiza os estudantes (Ferreira, Silva, 2023), isso porque com avanço de governos neoliberais e conservador a Sociologia se apresenta como ataque a um projeto político que busca promover uma “ordem” de manutenção do status quo, ou seja,

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à ‘aprendizagem das disciplinas básicas’ é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabam por ‘educar demais a mão de obra’, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio status quo (Freitas, 2018, p. 83).

Além disso, há uma problemática que incute a Sociologia a necessidade de se afirmar e reafirmar constantemente enquanto componente curricular obrigatório no ensino básico, que é a relação de aproximação que a Sociologia estabelece com o senso comum, que, por vezes, coloca o componente curricular como “desnecessário” ou impõe aos docentes de Sociologia, no ensino médio, como dispensáveis. Tal fato, faz com que esse componente curricular sofra um processo de incerteza sobre sua consolidação no ensino médio, ademais, sua continuidade ou consolidação se altera conforme os governos eleitos, ou seja, a Sociologia, assim como as demais disciplinas, detém no seu campo de conhecimento um projeto político que atravessa as disputas político-ideológicas, promovendo assim sua continuidade ou ruptura, conforme a agenda política do governo em vigor.

Dessa maneira, o objetivo de criticidade dado à disciplina, também é objetivo de todos os componentes curriculares obrigatórios, contudo, a Sociologia é responsável por propor pelo menos em termos teóricos pela força da LDB, aos estudantes uma análise crítica da sociedade, entenda “sociedade” como social, político e cultural. Com isso, conforme o que foi observado no Programa de Residência Pedagógica, principalmente no exercício de acompanhamento das aulas de Sociologia, a existência de uma aproximação dos conteúdos ao senso comum, em conjunto, com o esvaziamento conceitual sociológico nos livros didáticos ofertados pelo Estado, mostra-se insuficiente ao incentivo de exercícios de articulação do aporte teórico sociológico e a realidade social.

Assim, conceitos importantes e essenciais para o entendimento da Sociologia e suas implicações são reduzidos a noções básicas, importantes para um primeiro contato com o tema, porém, insuficientes para seu conhecimento. Dessa forma, a Sociologia é esvaziada, aproximando-se do senso comum, do conhecimento obtido em redes sociais. O que leva à legitimação de discursos que pregam pela desdisciplinarização, do Novo Ensino Médio, sob o argumento que noções sociológicas são o suficiente na educação, retirando a ciência, os conteúdos, mantendo o senso comum e as experiências individuais. Newton Duarte (2010) corrobora com essa linha, para ele, certas teorias pedagógicas resultam na supervalorização da experiência das/os estudantes sobre os conteúdos teóricos, e ao fazer tal, não proporciona bases teóricas para questionar o sistema, assim, mantém-no. De forma semelhante, argumenta bell hooks (2013) como a teoria e prática – as experiências vividas – são ligadas, e a valorização de uma sobre a outra apenas resulta em perdas, ela reconhece a teoria como “[...] uma prática social que pode ser libertadora.” (p. 94).

Dessa forma, o Novo Ensino Médio orienta a interdisciplinaridade na composição das áreas do conhecimento, todavia, faz isso de modo a fragmentar e homogeneizar os conteúdos dos componentes curriculares, contribuindo para a diluição das disciplinas específicas da base comum do currículo. Assim, essa realidade não atinge unicamente a Sociologia, mas em especial essa. Por possuir, na sua visão epistemológica atual, o postulado do estranhamento da realidade social, e por forte participação na formação de sujeitos críticos, algo não desejado pelo neoliberalismo, que preza pela “[...] formação da força de trabalho para a exploração do capital sob novas tecnologias de produção.”(Ferreira, Silva, 2023, p. 16). Dessa forma, a BNCC e o NEM, desdisciplinariza, desobriga e dilui os conteúdos e as ciências, assim

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.’ E é exatamente essa farsa que a BNCC propõe em termos curriculares a nível educativo nacional (Saviani, 2008, p. 65-66).

Isso é muito perceptível nos novos livros didáticos, que não são mais por disciplina, mas por área do conhecimento, havendo assim, livros de ciências humanas, que misturam geografia, história, sociologia e filosofia em 200 páginas, cada volume, não existindo a possibilidade de aprofundar em nenhuma disciplina. Essa subalternização das humanidades no contexto do ensino médio brasileiro é prejudicial ao ensino público de qualidade, pois compromete a aprendizagem crítico-reflexiva acerca do contexto social, econômico e político que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei da Reforma do Ensino Médio e a BNCC fazem parte de um contexto neoliberal na educação. Essa conjuntura marca mais um processo de descontinuidade da história da Sociologia na educação básica. A Reforma afeta a prática de ensino da matéria pelo esvaziamento de conteúdos, interdisciplinarização dos livros didáticos e uma pequena carga horária, como abordado.

Além disso, é importante pontuar a Reforma como autoritária pois a sua aprovação deu-se sem debates e consultas com os setores envolvidos, o Novo Ensino Médio foi aprovado em meio a uma onda neoliberal na política nacional, isso fica evidente com as outras reformas aprovadas em conjunto ao NEM, a Reforma da Previdência e Trabalhista.

Dessa forma, o conjunto de reformas irão aprofundar a já abissal desigualdade social no país, logo o Novo Ensino Médio segue essa lógica, por permitir que cada instituição de ensino ofereça um currículo específico, resultando assim em uma educação conceitualizada e construtivista para as elites, e uma educação dispersa, acrítica para as classes trabalhadoras, uma vez que fragmenta o currículo seja pelos itinerários formativos ou disciplinas eletivas, como também as dificuldades de implementação desse currículo nas escolas públicas, como explica e defende Paulo Hernandes (2019).

Assim, trata-se de uma proposta, que é embebida no neoliberalismo, visto que mantém a proposta da interdisciplinaridade - da hierarquização curricular (Beltrão, Taffarel, Teixeira, 2020) e da lógica tecnicista (Moura, Oliveira, 2020) - marcada nos livros didáticos por área e não por disciplina específica, tal fato resulta no esvaziamento conceitual das disciplinas - que amontoadas entre diversos saberes, são resumidas - em especial, a Sociologia, como foi observado no Colégio Manoel Novaes.

Conclui-se, portanto, que a partir da experiência da Residência Pedagógica no Colégio, foi possível aprofundar nossa análise sobre a forma como o esvaziamento da aprendizagem formal de Sociologia é/foi impactada com a Reforma do Ensino Médio de 2017. Com isso, durante a experiência na Residência Pedagógica, a vivência na sala de aula e a compreensão dos conhecimentos sociológicos permitiram questionar a quem serve o modelo educacional ou o currículo imposto pela Base Nacional Comum Curricular e quem são os estudantes mais afetados por esse projeto político educacional?

Nesse ínterim, não podemos esquecer da responsabilidade fundamental do Estado diante dos desafios no ensino, didática, aprendizagem e avaliação. Dessa forma, portanto, todo jovem é politicamente apático e desinteressado? ou há um processo de violência e sucateamento do ensino público que promove esse resultado? Logo, é imprescindível pensar as desigualdades sociais, econômicas e culturais as quais atravessam a concepção de ensino imersa nos projetos políticos pedagógicos, nas reformas políticas educacionais e no cotidiano da sala de aula, especialmente, no que tange o ensino da Sociologia, pois mais que uma disciplina a Sociologia/Ciências Sociais é uma ferramenta de análise do contexto escolar e curricular.

Ou seja, não são apenas questões “puramente pedagógicas” que resolverão a desigualdade educacional, pois essa é resultante da desigualdade social (Machado; Mueller, 2023). Não é a educação sozinha que acabará com a onda neoliberal, é uma política de Estado que envolve todas as esferas da vida em sociedade. Entretanto, a educação tem um papel importante nessa luta, já que ela é uma das mais atacadas, e tem seu papel na formação de sujeitos críticos. Diante disso, defende Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2015, p.31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Andreia de. **Práticas Teatrais no Ensino Médio**: dez anos de oficinas de teatro no Colégio Manoel Novaes. 233f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Dança e Teatro, Salvador. 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia Usp**, v. 17, p. 53-73, 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqsxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/?format=html>>. Acesso em 29 ago. 2024.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio**: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 222f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói. 2014.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, dez. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700656&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 ago. 2024.

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago; TAVARES, Caio dos Santos. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNLD-2021 e suas relações com a Sociologia Escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5,

n. 2, p. 89–162, 2022. Disponível em <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/358>. Acesso em 29 ago. 2024.

BODART, Cristiano das Neves; PIRES, Welkson. O ensino de Sociologia no contexto de ascensão da extrema direita no Brasil. **Latitude**, Maceió-AL, Brasil, v. 17, n. 2, p. 1–37, 2023. DOI: 10.28998/ite.2023. n.2.16695. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/16695> . Acesso em 23 ago. 2024.

BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194> . Acesso em 15 jan. 2024

BODART, Cristiano; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. O lugar do ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 48-78, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/390>. Acesso em 29 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. [S. l.], 31 jul. 2024.

CIGALES, Marcelo. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectivas de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v.3, n.1, p. 49-67, 2014. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/100/pdf> . Acesso em 05 jan. 2024.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p187>. Acesso em 28 ago. 2024.

COTRIM-GUIMARÃES, Iza Manuella Aires et al. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico**. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais. 2022.

DESTERRO, F. B. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. 272f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. 2016.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, LM., DUARTE, N. (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 01, jan-jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508>. Acesso em 25 ago. 2024

FERREIRA, J. R. R.; SILVA, C. J. da. Novo ensino médio e projeto de vida: libertação ou adaptação?. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 11, p. 5512–5531, 2023. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1976>. Acesso em 25 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevistador: **Instituto Humitas Unisinos**. 11 mar. de 2022.

GARCIA, Fernando. Manifesto Comunista: cem anos da primeira tradução brasileira e os “ecos” imediatos. **Portal Grabois**: Espaço do pensamento marxista e progressista. [S. l.], 13 dez. 2023. Disponível em: <https://grabois.org.br/2023/12/13/manifesto-comunista-cem-anos-da-primeira-traducao-brasileira-e-os-ecos-imediatos/#:~:text=A%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20do%20Manifesto,linhagem%20te%C3%B3rica%20avan%C3%A7ada%20no%20pa%C3%ADs> . Acesso em: 28 ago. 2024.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2012.

GUELFY, Warniley Pedroso. O Movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: As reformas do secundário e os programas de ensino do colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, vol. 12, n.1, p.11- 30, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3385/2757>. Acesso em 25 ago. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e34731, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19844442019000100057&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 29 ago. 2024.

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

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>>. Acesso em 26 ago. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2017.

LIMA, Luís G de. O extermínio epistemológico e os perigos do conceito de mínimo curricular no esvaziamento de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de superação. **Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11894> . Acesso em 25 jan. 2024.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des) continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**: RCS, v. 52, n. 1, p. 245-282, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993>. Acesso em 29 ago. 2024.

MACEDO, Roberto. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MACHADO, Damila; MUELLER, Rafael Rodrigo. A base nacional comum curricular e o novo ensino médio: naturalizando desigualdades. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/8147>. Acesso em 29 ago. 2024.

MELO, Valci; SANTOS, Lavoisier dos. A (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras do objeto 1 do PNL D 2021 aos componentes curriculares do Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 163–189, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/360>. Acesso em 29 ago. 2024.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. 122f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. 2000.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3386> Acesso em 25 ago. 2024.

MORAES, Amaury César. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002290325>. Acesso em 16 jan. 2024

MOURA, Romário Dias; OLIVEIRA, MD de. Tendência pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo ensino médio regular. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69590>. Acesso em 26 ago. 2024.

MUSTO, Marcello. Quando Marx traduziu “O Capital” para o francês. **Blog Boitempo**. [S. l.], 17 set. 2022. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2022/09/17/quando-marx-traduziu-o-capital-para-o-frances/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisando a história do ensino de sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 02, p. 179-189, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217852012013000200005&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em 29 ago. 2024.

PATTO, Maria Helena. "Escolas cheias, cadeias vazias": nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10278> . Acesso em 15 jan. 2024.

RAMOS, Kelly Lídia Nascimento. **O projeto dos colégios-modelo no programa de expansão e melhoria do ensino médio na Bahia**: nuances da trajetória do Colégio Estadual Odorico Tavares (1994-2019). 83f. Monografia (Licenciatura em pedagogia) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador. 2023.

SANTOS, C. C. dos; ECAR, A. L. O uso dos livros didáticos no Ensino Médio Técnico no contexto pandêmico. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5214>. Acesso em 26 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545> . Acesso em 23 ago. 2024.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A.C. **Coleção Explorando o Ensino**. v. 15. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em 29 ago. 2024.

SILVA, Paulo João da. A Igreja Católica e a questão educacional no Brasil durante a Era Vargas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande, 2012. p. 1300-1309.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, Libertade, 1995.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire**: Utopia, Esperança e Humanização, p. 1-10, 2015.

Recebido em: 30 de maio de 2024.

Aceito em: 30 de agosto de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

RÊGO, Carolina; SILVA, Geovana da; MENEZES, Maria Luíza. Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 1, p.54-76, 2024.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Materialismo Cultural para estudar as formas de prática da aula de Sociologia

Márcia Malcher¹

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica de utilização do materialismo cultural, formulado por Raymond Williams, para investigar a prática da aula na educação escolar, em particular, da aula de Sociologia. Com esse objetivo, assume a concepção de aula enquanto “artesanias educacionais” e categoriza os conteúdos e as formas desse fenômeno, valendo-se de conceitos e reflexões advindas tanto do campo da educação e escolarização quanto do campo da cultura e da arte. Os resultados dessa pesquisa exploratória apontam que o método williamsiano, ao articular analiticamente a sociologia das formas à “forma sociológica”, pode contribuir para uma compreensão de caráter global da aula, permitindo, no caso do Ensino de Sociologia, o estudo mais acurado das suas práticas e significações.

Palavras-chaves: Raymond Williams. Arte. Prática da Aula. Escola. Ensino de Sociologia.

Cultural Materialism to study the Sociology class forms of practice

Abstract

This essay presents a theoretical-methodological proposal to investigate the class practice in school education, in particular, Sociology teaching, making use of the cultural materialism, formulated by Raymond Williams. To accomplish this purpose, assume the concept of class as “educational artistry” and categorizes the contents and forms of this phenomenon, making use of the concepts and reflections that arise from both the field of education and schooling and the field of culture and art. The results of this exploratory research indicate that the Williamsian method, in analytically articulating the sociology of forms to the “sociological

¹ Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (PPGS-USP). Professora da Faculdade de Ciências Sociais (FACS) da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* marciamalcher@ufpa.br.

form”, can contribute to a global understanding of the class, allowing, in the case of Sociology teaching, to improve the study of its practices and meanings.

Keywords: Raymond Williams. Art. Class practice. School. Teaching Sociology.

INTRODUÇÃO

A aula, atividade que efetiva a prática pedagógica escolar, condensa uma multidimensionalidade complexa de fatores socioculturais. As pesquisas que se referem a ela, de diferentes tipos, geralmente, ou investigam um de seus elementos, a exemplo do uso de materiais didáticos na sala de aula, ou visam à defesa de um modelo de prática em torno de como ela deve ser. Apesar da complexidade desse fenômeno, entende-se que é necessário avançar no sentido de torná-lo, na sua integralidade, um objeto de pesquisa, a fim de compreendê-lo e analisá-lo tal como ele se apresenta no dia a dia da escola. Nessa direção, iniciou-se uma “pesquisa exploratória” (Severino, 2007, p. 123), cujos resultados parciais serão aqui apresentados, com o intuito de definir os termos teóricos e metodológicos por meio dos quais a prática da aula e, em particular, da aula de Sociologia, será tomada como objeto de estudo em uma pesquisa em andamento, de escopo mais amplo. Termos engendrados com o objetivo de utilizar o “materialismo cultural”, originalmente formulado no âmbito dos estudos culturais, para investigá-la (Cevasco, 2003).

No contexto de profundas transformações sociais postas em movimento após o fim da Segunda Guerra Mundial, o método, elaborado por Raymond Williams, tem como importantes eixos: 1) uma concepção ampliada de cultura²; 2) a oposição à percepção corrente do marxismo ortodoxo da época, que enxergava a “superestrutura” como um mero reflexo da “base”. Em relação à primeira, a cultura é vista como ampliada não porque ele a considerasse um modo de vida global no sentido antropológico de criar tudo, mas sim porque ele a enxergava como um “sistema de significações realizado” (Williams, 1992, p. 206). Isso significa que, além de existir por si mesma – como é evidente no caso das produções artísticas (romances, peças de teatro e filmes) –, a cultura está diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, ou ainda, está “mais ou menos completamente” dissolvida no seio de outras necessidades e ações tanto quanto essas outras necessidades e ações estão profundamente presentes em todas as suas atividades manifestas. De acordo com ele,

² Ampliada no sentido de abarcar não apenas a produção cultural, as obras artísticas, estritamente, mas também por fazer referência aos modos de vida.

[...] a metáfora da solução é essencial a esse modo de encarar a cultura, e a ressaltar “mais ou menos” não é uma frase casual, mas um modo de indicar uma verdadeira amplitude em que graus de solução relativamente completos e relativamente incompletos, para mais ou para menos, podem na prática ser definidos (Williams, 1992, p. 208).

Se considerarmos que a educação envolve o triplo processo indissociável de “humanização, socialização e entrada numa cultura” (Charlot, 2006, p. 15), pode-se dizer que ela mesma também é um “sistema de significações realizado”, pois, além de estar diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, tem manifestações propriamente educacionais. A partir dessa lente, a extensa relação entre cultura e educação se dá desta maneira: as ações e necessidades de ambas estão mais ou menos completamente dissolvidas umas nas outras.

Já no que se refere à contraposição em torno da interpretação corrente dos conceitos de “base” e “superestrutura”, Williams ressignificou esses termos. Para ele, a “base” ou as “atividades específicas de homens em relações sociais e econômicas reais”, na verdade, estabelecem limites e exercem pressões na “superestrutura”, entendida como um “escopo de práticas culturais relacionadas” (Williams, 2005, p. 214), cujos elementos são inalienáveis da dinâmica material social. Por isso, ele propôs que os processos superestruturais e os que configuram a chamada “base”, além de indissociáveis, estão relacionados em suas dinamicidades. A partir, então, dessa perspectiva, defendeu a necessidade de se estudar as práticas articulando analiticamente a sociologia das formas à forma “sociológica”, isto é, investigando a natureza da complexa relação existente entre uma composição ativa e as condições dessa composição (Williams, 1992; Williams, 2001).

Assim, o exame de determinada prática requer conhecimento tanto da sua forma interna quanto das suas condições sociais e materiais de produção. No caso de uma prática artística, por exemplo, demanda ciência não somente da sua construção estética e das características do meio a elas relacionadas, mas também dos fatores sociais e materiais coligados à sua produção, a exemplo da trajetória dos artistas, suas formações educacionais e profissionais, das possibilidades econômicas disponíveis, etc. Somando a essa articulação analítica a conjunção entre diagnóstico e crítica, Williams não apenas descreveu diversas práticas no interior da literatura, do teatro, do cinema, entre outras, como também as interpretou, apontando as suas “características emergentes, mediadoras e dominantes” (Williams, 1977, p. 132, tradução nossa)³.

³ No original: “emergent, connecting, and dominant characteristics”.

Características que se relacionam ao fato de que ele parte do pressuposto de que a hegemonia exerce controle e satura os hábitos e crenças das pessoas no capitalismo de modo a beneficiar a classe dominante, mas que, apesar disso, não abarca tudo (Williams, 2005). Assim, mesmo que fortemente pressionadas, também surgem práticas e elaborações contra-hegemônicas (emergentes) as quais, por vezes, mostram-se mescladas com características dominantes (mediadoras). Dessa maneira, também avaliou os modos de adesão ou contradição das práticas culturais em relação à hegemonia da ordem capitalista.

Embora esse método tenha sido utilizado pelo autor principalmente para estudar objetos e atividades manifestamente culturais, a sua amplitude possibilita empregá-lo no estudo de um fenômeno manifestadamente educacional, como é o caso da aula. Desde que feitas as traduções necessárias, o materialismo cultural se revela especialmente prolífico nessa tarefa. Pode-se dizer, valendo-se da categoria discutida por Michael Löwy (2011), que existe, em termos de relação ativa, uma “afinidade eletiva” entre a prática da aula e a atividade artística. Há, entre elas, uma convergência de sentido dos seus propósitos e *ethos* laborais, já que ambas resultam de uma qualidade de trabalho que tem o potencial de cumprir objetivos societários do tipo mais profundo⁴. Partindo desse pressuposto, o conceito de “educational artistry” ou, em português, “artesanias educacionais”, em tradução livre, por exemplo⁵, considera a prática educativa uma “arte situada na qual a artesanias dos professores, isto é, a sua capacidade inventiva de criar situações e oportunidades educacionalmente significativas para os seus alunos em situações sempre novas e únicas desempenha um papel crucial”⁶ (Biesta, 2020, p. 6, tradução nossa).

Assumindo, então, a existência dessa afinidade eletiva, a proposta de uso do método williamsiano para investigar a aula exige, em primeiro lugar, uma categorização das suas “formas” específicas. Se na arte existem diferentes gramáticas ou convenções estéticas por meio das quais as práticas artísticas se efetivam, a exemplo do cinema, do teatro e da literatura, também na educação existem diferentes convenções educacionais por meio das

⁴ Ambas atuam “nos meios renováveis e renovados de reconhecimento, auto-reconhecimento e identidade; e no sentido de que, embora possa haver interação e coincidência, ela[s] se contrapõe[m] às formas rotinizadas de percepção e reconhecimento, sendo que o que importa é a evidência de que a prática constante do homem nessa dimensão real não é redutível a elas” (WILLIAMS, 1992, p. 128).

⁵ Também existem elaborações que exploram a afinidade eletiva entre a arte e a prática educacional tendo como horizonte combinações de tipo simbiótica. Esse é o caso, por exemplo, da “performative teaching and learning” (BELLEZZA, 2020), que visa à utilização de técnicas e estratégias advindas das artes, especialmente do teatro, no âmbito do processo de ensino-aprendizado de línguas e literatura.

⁶ No original: “[...] situated art in which the artistry of teachers, that is, their inventive ability to create educationally significant situations and opportunities for their students in always new and unique situations, plays a crucial role”.

quais as práticas educativas se concretizam, sendo a aula escolar uma delas. Ademais, se no interior de uma convenção estética específica certas configurações estilísticas se especializaram e passaram a se organizar na forma de gêneros, a exemplo dos diferentes gêneros cinematográficos, o mesmo aconteceu com a aula escolar, cujos modos de organização e desígnios variam de acordo com a disciplina ministrada. Dessa maneira, ela apresenta uma forma enquanto convenção educacional e, a partir dessa convenção, uma forma enquanto “gênero” disciplinar.

A seguir, o artigo dá continuidade a essa reconstrução teórica, valendo-se de conceitos e reflexões provenientes tanto do campo da educação quanto do campo da arte e da cultura. O objetivo é categorizar essas duas “formas” da aula escolar: a primeira seção detalha a sua convenção educacional; e a segunda trata das suas particularidades relacionadas à Sociologia, citando um exemplo apenas para demonstrar o emprego efetivo do método em uma aula hipotética. Embora essa proposta possa ser adaptada para outras disciplinas escolares, ela foi elaborada tendo em vista um apontamento feito por Anita Handfas e Julia Maçaira (2014). De acordo com elas, a produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica precisa buscar amparo nas possibilidades analíticas abertas pelas Ciências Sociais, assumindo como horizonte o desenvolvimento teórico-metodológico e a “compreensão mais ampla dos processos didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da sociologia no contexto escolar” (Handfas; Maçaira, 2014, p. 56).

1 **A CONVENÇÃO EDUCACIONAL DA AULA ESCOLAR**

Devido ao fato de a educação estar presente em diversos âmbitos da vida social, a exemplo da família, da vizinhança, da comunidade próxima, etc., historicamente, em muitas sociedades, a formação dos indivíduos se deu exclusivamente pelo convívio social. Modelo formativo que foi substancialmente alterado após o surgimento da sociedade capitalista, cujas esferas cotidianas e não cotidianas da vida social⁷ se complexificaram e passaram a exigir conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea. Essas mudanças

⁷ De acordo com Ágnes Heller (1977, p. 19-21), cotidiano é a esfera das objetivações genéricas em-si e não-cotidiano a esfera das objetivações genéricas para-si. As primeiras, constituídas por objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, formam a base da vida cotidiana e são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção, já que o seu significado é dado naturalmente pelo contexto social. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si, a exemplo da ciência, cuja produção e reprodução requer reflexão sobre o significado dos conhecimentos científicos (*apud* Duarte, 1999, p. 32-33).

foram as responsáveis por elevar a educação escolar, enquanto processo direto e intencional, à condição de “forma socialmente dominante de educação” (Duarte, 1999, p. 50). Assim, como já dito, embora a educação esteja diluída em uma série de atividades, relações e instituições sociais, ela tem manifestações propriamente educacionais, como é o caso da aula escolar que, por sua vez, apresenta uma convenção educacional específica.

Essa convenção está enraizada na função definidora da escola, a de ensinar os saberes escolares (Reboul, 2000)⁸ por meio da prática pedagógica escolar. Nesse quadro, pode-se afirmar que a aula é, então, a unidade-célula da prática pedagógica escolar como um trabalho, o trabalho educativo, entendido como um mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano, que se efetiva na relação coetânea educador-educando. Antes de detalhar o conceito de trabalho educativo, vale esclarecer um aspecto importante no que concerne à sua efetivação. Ao assumir essa classificação, entende-se que, na aula, produtor e produto não se separam, já que ela é simultânea por natureza, supondo, assim, a presença do educador e do educando em interação (Adunéb, 2020). Portanto, está-se recusando que *lives*, vídeos gravados e palestras filmadas possam ser consideradas aula, como se vê recorrentemente acontecer, especialmente desde a pandemia do vírus SARS-COV-2, momento em que se intensificou o impulso à expansão da reprodutibilidade técnica no campo educacional por meio de inúmeros discursos de mistificação tecnológica (Cordeiro, 2020).

Esses materiais são, na verdade, recursos didáticos, como o são livros didáticos, jogos, entre outros, criados para a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar e que possibilitam a eles acessar conhecimentos e atividades de forma independente ou orientada (Silva, 2020). Em uma analogia, diferentemente do cinema, que salva para a eternidade o “momento presente” porque registra definitivamente o movimento, a aula se assemelha mais ao teatro, na medida em que também pode ser considerada uma situação “da alteridade e da presença”, sujeita que é aos “‘infortúnios’ da temporalidade” (Pontes, 2012, p. 11). Por estar alicerçada no encontro de esforços e vontades, ela alcança o seu alto grau de significação através da mídia primária, como Harry Pross intitula o corpo que, para ele, é o primeiro meio de comunicação do homem (Pross *apud* Baitello Junior, 2014).

⁸ Para Olivier Reboul (2000, p. 34-35), os saberes escolares são caracterizados por cinco traços: 1) são saberes a longo prazo (visam ajudar os educandos a se orientarem na vida); 2) são organizados logicamente (referindo-se ao que é necessário saber para prosseguir); 3) são adaptados didaticamente (já que o que a escola ensina não é o saber que se faz na universidade, por exemplo); 4) são argumentados (justificados e suscetíveis à crítica); 5) e são desinteressados (isto é, sem finalidade profissional imediata, pois, diferentemente do trabalho produtivo, em que o trabalhador é sempre meio de um fim que lhe é exterior, na escola, o aluno é tratado como um fim, é para si que trabalha, é a sua própria autonomia que ele aprende).

Assim, mesmo quando são utilizadas plataformas online, como o *Meet* ou o *Zoom*, através das quais o professor “encontra” os alunos, podendo haver interação virtual simultânea, essa interação é profundamente prejudicada não apenas por eventuais limitações técnicas (e de acessibilidade), mas também pelas limitações volitivas, sociais e humanas decorrentes do uso dessas plataformas e do regime de temporalidade da mídia terciária. Isso acontece porque, diferentemente do tempo do “aqui e agora” da mídia primária e do tempo que se prolonga na mídia secundária (na qual existe um objeto entre um corpo que emite um sinal e outro que recebe, por exemplo, a parede de uma caverna ou um livro), na mídia terciária, que surgiu com o advento da eletricidade e que utiliza um aparato de emissão e um aparato de captação da mensagem, o tempo se acelera vertiginosamente e, à medida que as imagens hiperinflacionam, sem que tenhamos tempo para decifrá-las, ocorre uma inversão: “no momento em que não as deciframos, não nos apropriamos delas e elas nos devoram” (Baitello Junior, 2014, p. 49).

Nesses termos, é possível dizer que a aula tem uma “aura” no sentido benjaminiano, por ser “uma trama peculiar de espaço e tempo” (Benjamin, 2021, p. 59) ligada ao seu “aqui e agora” (Benjamin, 2021, p. 74) e, portanto, não permitindo cópia. Nesse sentido, ainda que o professor utilize um mesmo plano em turmas diferentes, as aulas se presentificam de modo único, já que se tratam de tramas pedagógicas peculiares de espaço e tempo. Não por acaso, as melhores aulas resultam da conjugação criativa entre preparação cuidadosa e revelação espontânea, surpreendente. Nelas, muitas vezes, os/as professores/as se aproximam da figura do narrador – que “retira da experiência o que conta [...] E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201) – quando, por exemplo, absorvem as reações e intervenções dos alunos, incorporando-as à aula, de modo a refinar seus argumentos, alcançar novas conclusões e estimular o intercâmbio de experiências.

Se, como afirmou Walter Benjamin a respeito do teatro, “a aura que envolve Macbeth sobre o palco não pode ser separada daquela que envolve, para o público vivo, o ator que representa esse papel” (Benjamin, 2021, p. 74), também a aura que envolve as intencionalidades educacionais e formativas da aula não pode ser separada daquela que envolve a relação existente entre os seus agentes, professor e estudante. Assim, ao se utilizar a gravação e ao se colocar uma aparelhagem no lugar dos estudantes, a aura que envolve a relação pedagógica entre educando e educador deve desfazer-se e, com ela, também aquela que envolve as intencionalidades educacionais e formativas da aula. Além disso, a sua “trama peculiar de espaço e tempo” também está ligada a um certo tipo de ambiente suspenso e

afastado do prosaico “em que é possível tomar distância para olhar as coisas de outra maneira” (López, 2021, p. 193)⁹. Esse “afastar-se do mundo para vê-lo melhor” está relacionado à atividade mesma do trabalho educativo. Portanto, voltemos à sua categorização.

Para explicá-lo, Newton Duarte (1999), a partir das reflexões do livro “Sociologia de la Vida Cotidiana”, de Ágnes Heller, parte da concepção de que o trabalho tem um duplo significado: é parte orgânica da vida cotidiana como execução de um trabalho; e é uma objetivação imediatamente genérica como atividade de trabalho. Marx identificou esses significados por meio dos termos *labour* e *work*: o trabalho como reprodução do indivíduo (*labour*) e o trabalho como reprodução da sociedade (*work*). Nesse sentido, o produto do trabalho educativo se refere duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade. No que concerne ao/à educador/a, esse caráter duplo demanda que ele/a, para efetivar plenamente sua tarefa educativa, tenha consciência do papel do seu trabalho educativo tanto para a formação do educando/a, do indivíduo (*labour*), quanto para que tipo de prática social ele/a está formando indivíduos (*work*).

Afora que para o educador/a, o trabalho educativo é uma atividade que faz parte da sua reprodução como indivíduo (*labour*) e, nesse sentido, a depender das suas condições objetivas e subjetivas, pode se tornar alienante, quando considerado um simples meio de assegurar sua existência, ou pode ser uma atividade por meio da qual ele/a satisfaça uma necessidade vital enquanto indivíduo: a de formar outros indivíduos de maneira humanizadora, o que implica posicionamento ético e político perante a sociedade.

Dessa forma, o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam a sua particularidade (Duarte, 1999, p. 57).

Já no que se refere ao/à educando/a, o trabalho educativo, ao buscar estabelecer a mediação consciente entre o cotidiano do/a aluno/a e as esferas não-cotidianas da vida social, intenciona que ele/a “possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (Duarte, 1999, p. 58). Isso significa que é necessário que a prática pedagógica produza no “indivíduo

⁹ Por conta dessa característica, Denilson Cordeiro (2020, p. 214) defende que a aula é mais “subtração” do que “adição”: “Subtração do aleatório e da dispersão cotidianos, da participação no jogo de automatismos convencionados; subtração ainda da desarticulação expressiva, reflexiva e da adesão impulsiva às exigências imediatas, dos desejos colonizados pelos apelos do mercado [...] O tempo da aula, quando ocorre, é o tempo do convite à ponderação, ao exame lento e à gradual descoberta”. Daí a sua renovada importância no contexto atual, de ampla saturação de informações e apassivação dos sentidos.

necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, a necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política”, por meio de um “processo dialético de superação por incorporação” relacionado ao cotidiano, afinal

[...] a fantasia do cotidiano não se transforma em arte espontaneamente, mas sim pelo contato com a arte produzida socialmente. O pensamento antecipador não se transforma em teoria científica a não ser através da apropriação pelo indivíduo, do conhecimento científico, do pensar científico e das necessidades próprias da esfera da ciência (Duarte, 1999, p. 60).

Essa concepção de trabalho educativo evidencia que, como condição mesma para sua efetivação, o sistema educativo escolar se entrecruza com ações e necessidades advindas de outros sistemas sociais, a exemplo da cultura, da política, entre outros, que podem estar nele diluídos, como afirmou Williams. Essa diluição é, portanto, constituidora da convenção educacional escolar, a qual é formada por duas dimensões indissociavelmente interligadas de modo complexo:

1) *Dimensão específica*: organizada no sentido de definir, orientar e planejar o processo de ensino-aprendizado de conhecimentos sistematizados e de capacidades e habilidades humanas a eles relacionados em uma determinada disciplina/componente escolar.

2) *Dimensão geral*: referente a elementos socioculturais expressos, em termos de movimento, cena, linguagem; e de noções, sugestões, visões de mundo, valores, sentimentos, concepções políticas, etc., organizados de modo intencional, quando planejados pelo professor e conscientemente assimilados pelos estudantes e/ou latentes, quando implícitos ou inconscientes.

A convenção educacional escolar refere-se, portanto, ao desígnio fundamental da pedagogia: o que ensinar e que método empregar está diretamente ligado a que “tipo de homem a educar, para que tipo de sociedade” (Charlot, 2020, p. 10). Ao entendê-la dessa maneira, embora se compartilhe que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011), é preciso considerar que nessa produção também existem elementos de ordem implícita, os quais, escapando do planejamento consciente do professor, não deixam de ser expressos no ato da aula.

Essa última, por sua vez, concretiza a convenção educacional escolar através do arranjo original que cria entre os seus conteúdos e as suas formas. No clássico texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (2011) argumentou que, para estudar uma determinada obra literária, é preciso compreender a sua construção enquanto “objeto autônomo”, como

estrutura e significado, o que demanda conhecimento sobre seus aspectos formais, a fim de entender tanto as emoções e visões de mundo dos indivíduos e grupos que ela manifesta como “forma de expressão” quanto o que ela “ensina”, de modo explícito e implícito, como “forma de conhecimento”.

Inspirando-se nessa elaboração para pensar a aula, entende-se que, por ela fazer parte da convenção educacional escolar citada, para estudá-la, é preciso examinar os seus conteúdos específicos e gerais, como estrutura e significado, e a maneira como eles estão articulados às suas formas, às suas “maneiras de dizer”, também elas específicas e gerais. De modo mais detalhado, delimitam-se os componentes do conteúdo e da forma germinal da aula (ou o seu sistema de significações fundamental), abstraindo a imbricação e a simultaneidade existente entre esses domínios, apenas para fins de descrição conceitual:

Quadro 1 – O conteúdo e a forma germinal da aula¹⁰

Conteúdo		Forma	
Específico	Geral	Específica	Geral
Conhecimento sistematizado, conceitos e teorias (científicas, artísticas, filosóficas, etc.)	Noções, sugestões, sentimentos, concepções políticas, princípios éticos, disposições e visões de mundo explícitas e/ou latentes	Organização didática da aula (localização no plano de ensino; sequência didática; métodos e recursos utilizados; procedimentos avaliativos; qualidade da interação didática entre professor/a e alunos)	Índices de narratividade, movimento, cena e linguagem socioculturais
Capacidades e habilidades humanas encarnadas no conhecimento sistematizado		Princípios pedagógicos encarnados na organização didática	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o efeito do conteúdo da aula se deve à atuação da forma. Tendo em vista que ambos catalisam as dimensões específicas e gerais da convenção educacional escolar, pode-se afirmar que uma aula atua não apenas pela qualidade e eficiência dos seus conteúdos disciplinares, mas também pelos conteúdos valorativos e humano-sociais neles implicados;

¹⁰ Quadro elaborado a partir da concepção de didática definida por José Carlos Libâneo (2013), também considerando a incorporação da teoria histórico-cultural da atividade no seu pensamento (Libâneo, 2004; Andipe, 2024); e da percepção do social como um fator educacional, ou seja, de que fatores *externos* (ou o social), de causa ou significado, atuam na constituição mesma da estrutura didático-pedagógica da aula, tornando-se *internos*. No que se refere à forma geral, considera-se, por exemplo, a *hexis* corporal, o tom da voz, a atitude, a vestimenta, o nível de especialização da linguagem, a gestualidade e o “gesto social” (Brecht, 1978).

não apenas pela qualidade da sua organização didática, mas também pelas suas formas atitudinais e humano-sociais. Isso significa que a mensagem é inseparável dos elementos didáticos em uma aula. Nesse sentido, duas considerações podem ser feitas: apenas mensagem e intenção (por ex., ética, política, religiosa ou cultural) não bastam para a caracterização mesma de uma aula; e a depender de uma organização didática mais ou menos adequada, aulas que tenham o mesmo posicionamento e mensagem podem produzir graus distintos de significação pedagógica. O fato é que a maneira como conteúdo e forma se articulam no “aqui e agora” da relação pedagógica é o que permite a avaliação da prática da aula.

No que se refere à sua forma germinal (específica e geral), faz-se necessário realizar algumas considerações. Ela está ligada à dialética existente entre as formas históricas e técnicas do saber-fazer didático-pedagógico assumidas e/ou herdadas, e a espontaneidade, isto é, a força inventiva que se presentifica na aula. Se na arte “a escolha de uma palavra, e não de outra, de um traço, e não de outro, responde ora a determinações do estilo da época (a face cultural do gosto), da ideologia e da moda, ora a necessidades profundas de raiz afetiva ou a uma percepção original da realidade” (Bosi, 1986, p. 25), também na prática da aula a escolha de uma palavra, e não de outra, de um recurso técnico/didático, e não de outro, de uma *hexis* corporal e não de outra, de uma ênfase e não de outra, etc., responde ora a determinações do estilo didático-pedagógico da época, da ideologia e da moda, ora a necessidades profundas de raiz afetiva ou a uma percepção original da realidade.

Nesse sentido, reconstruindo as categorias formuladas por Williams (1992) de *modalidade*, *espécie* e *tipo*, é admitido dizer que a modalidade educacional, da qual se originou a aula, é muito antiga, virtualmente universal e estabeleceu tradições significativas ao longo da história humana, com forte interação com outras modalidades, a exemplo da narrativa. A ela, ligaram-se diferentes espécies reprodutíveis, mais sujeitas à variação entre distintas épocas e ordens sociais, como foi o caso, por exemplo, da escolástica e da maiêutica, as quais não sobreviveram como espécies na época burguesa (embora alguns de seus elementos possam ter sido redefinidos).

Se considerarmos que os tipos se referem a formas gerais reais típicas de uma determinada ordem social que as reproduz como definições normais, de certo, a “maneira de dizer” tradicional da aula, que confere ênfase à exposição, pelo professor, de um conteúdo curricular a uma turma serializada, e que requer avaliações e testes para que o aluno comprove a assimilação/aprendizado, estabeleceu-se como o modo normal e aceito do sistema

educacional contemporâneo, desde 1789 até os nossos dias, segundo a periodização de Franco Cambi (1999). A contar, para isso, a difusão da pedagogia de Herbart¹¹ (Saviani, 1999) no curso do século XX e a hegemonia das pedagogias burguesas desde a primeira metade do século XIX (Cambi, 1999). Inserida no modelo de ensino secular baseado nos princípios burgueses de laicidade, racionalidade, universalidade e especialização do conhecimento, essa composição de aula encontrou na réplica a sua manifestação mais usual. Réplica não por serem idênticas, mas no sentido de apresentarem poucas variações, de modo que as semelhanças formais as superam na sua previsibilidade.

Tal ordem hegemônica de reprodução educacional, que se estabeleceu à medida que a burguesia se tornou classe dominante, é essencialmente contraditória e, por isso mesmo, aberta a tensões e a mudanças internas significativas. O fato de terem surgido diferentes proposições e teorias pedagógicas, a que se vincularam novos métodos e formas de ensino, ao longo do século XX, exige que outras naturezas da reprodução formal da aula sejam consideradas, desde que se escape de distinções vulgares que partam de uma categorização estática e dualista, tais como “aula de massa” e “aula autêntica”. Isso porque, muitas vezes, uma aula considerada autêntica no sentido de estabelecer uma relação educacional significativa entre professor e alunos, dotando-os dos significados sociais comuns e das habilidades necessárias para retificá-los, compartilha formas modeladoras com aulas que podem ser consideradas réplicas. Ou seja, apenas se tornam possíveis por meio de uma forma reprodutível ou, em outros casos, são re-produção da forma: uma realização de suas possibilidades mais plena ou orientada em novo sentido.

Por outro lado, não se pode ignorar que, no interior de uma ordem social em que persiste aquilo que ela considera típico, há inovações formais que podem tanto expressar desvios internos e mudanças significativas quanto podem, além de serem compatíveis com uma ordem social e cultural tradicional, exatamente no processo de modificá-la, constituir as condições necessárias de sua reprodução (Williams, 1992), sendo assim absorvidas pela lógica dominante. Como afirma Williams (1992, p.202), “não há análise mais difícil do que aquela que, em face de novas formas, deve procurar determinar se essas são novas formas do dominante, ou se são genuinamente emergentes”.

Feitos esses apontamentos, é preciso ressaltar que, para estudar e analisar a aula, como dito na introdução, deve-se considerar as suas duas “formas”: o seu sistema de significações fundamental (conteúdo e forma germinal) relacionado à convenção educacional escolar e, a partir dela, o seu sistema de significações distintivo, isto é, o seu conteúdo e forma enquanto

¹¹ São eles: preparação, apresentação, assimilação-comparação, generalização e aplicação.

“gênero” disciplinar. Afinal, as diferentes disciplinas escolares, a exemplo da Matemática, da Biologia e da Geografia, apresentam finalidades distintas, regras próprias, certos temas e motivos específicos e os seus modos de dizer correspondentes. Aqui, a intenção é delimitar metodologicamente os critérios que permitirão estudar e analisar o conteúdo e a forma da aula de Sociologia. É esse o objetivo do item a seguir.

2. O “GÊNERO” EDUCACIONAL DA AULA DE SOCIOLOGIA

Entende-se que as dimensões específica e geral da convenção educacional escolar, no caso do ensino de Sociologia, coadunam-se para cumprir o objetivo de desenvolver nos alunos uma disposição cognitiva marcada por uma “percepção figuracional da realidade social”. Segundo Bodart (2021), é esse o seu princípio epistemológico na educação escolar. Embora a especificidade da Sociologia no ensino básico ainda seja um debate em aberto, essa elaboração teórica, inspirada sobretudo em Norbert Elias, é particularmente fecunda, pois catalisa elementos tanto das formulações clássicas já mobilizadas para se referir ao ensino das Ciências Sociais (por exemplo, Mills, 1965; Ianni, 2011) quanto das práticas dos professores de Sociologia tal como elas já se apresentam no trabalho educativo escolar. De acordo com essa conceituação, “percepção figuracional da realidade social” é entendida como a competência de:

a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada, considerando os conflitos e as acomodações que se dão a partir de correlações de poder que conformam cada objeto em estudo; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e Sociedade, assim como indivíduo e estrutura; c) olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos sempre inacabados e; d) considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente (Bodart, 2021, p. 148).

Para desenvolver essa disposição cognitiva, como descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006), o professor de Sociologia precisa se valer de teorias, conceitos e temas das Ciências Sociais, seguindo as três dimensões necessárias a que deve atender o ensino dessa disciplina – explicativa ou compreensiva, linguística ou discursiva e empírica ou concreta – de modo recontextualizado à educação escolar. De volta à elaboração teórica feita por Bodart (2021), tendo em mente essa diretriz, identificam-se quatro “índices de habilidades que conformam a percepção figuracional” no contexto da aprendizagem da sociologia escolar. São eles:

- 1) historicização: olhar as estruturas e relações sociais como resultados de movimentos históricos dialéticos, sempre inacabados;
- 2) relações de poder: considerar os conflitos e as acomodações que se dão a partir das correlações de poder que conformam os fenômenos sociais;
- 3) interdependência: pensar as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, assim como entre indivíduo e estrutura;
- 4) relação exterior e interior: considerar o papel dos “constrangimentos exteriores” para moldar as “estruturas interiores” dos indivíduos e esses às estruturas sociais, o que se dá dialeticamente.

Como já mencionado, na diretriz metodológica williamsiana, não basta apenas analisar a forma e o conteúdo do fenômeno estudado, é também necessário examinar de que modo esse sistema de significações está interconectado à ordem social e cultural mais geral (“sociológico”). O método parte, portanto, da ideia de que não se pode separar totalmente as relações sociais que são evidentes como condições imediatas da prática das que estão incorporadas a ela, sendo formais e sociais ao mesmo tempo. Apenas assim é possível analisar a relação entre a prática pedagógica (*labour*) e a prática social (*work*) do trabalho educativo tomando a aula como objeto. Nessa linha, o estudo da prática da aula de Sociologia requer tanto o exame da sua forma e conteúdo quanto das suas condições sociais e materiais de produção, as quais remetem a variáveis como: condições de trabalho e vida do professor, tempo disponível para planejar as aulas, estrutura física e espacial da sala de aula, acesso do professor e dos alunos a recursos e materiais didáticos, entre outros.

Assim, tendo como base o conteúdo e a forma germinal da aula (ver Quadro 1), é possível estudar a prática da aula de Sociologia a partir de alguns passos orientadores, destacando-se que, no movimento de compreensão e análise desse fenômeno complexo e fundamentalmente qualitativo, os passos, na verdade, se dão concomitantemente:

- 1) identificar os conteúdos específicos, ou seja, quais temas, conceitos e teorias das ciências sociais estão presentes na aula e quais índices figuracionais foram mobilizados tendo em vista as capacidades e habilidades humanas encarnadas nestes;
- 2) avaliar o modo como esse conteúdo específico se relaciona tanto às suas formas de organização e efetivação didática quanto às suas formas de movimento, cena, narratividade e linguagem socioculturais.

3) identificar o conteúdo geral da aula, ou seja, as noções, sugestões, sentimentos, concepções políticas, princípios éticos, disposições e visões de mundo (explícitas e/ou latentes) nela expressas;

4) a partir do estudo das suas condições sociais e materiais de produção, analisar a sua prática, buscando apontar as características emergentes, mediadoras e dominantes.

A título de exemplo prático, imaginemos uma aula de Sociologia para o 1º ano do Ensino Médio sobre o conceito de coesão social em Durkheim (teoria). Ela, por sua vez, faz parte de uma sequência de aulas introdutórias que tem como objetivo abordar conceitos fundamentais dos autores clássicos (Marx, Weber e Durkheim) em um dado semestre letivo. Ao longo da aula, nota-se que o professor segue a seguinte sequência didática: contextualiza brevemente o autor; apresenta o conceito, valendo-se de exemplos que tomam como base o que os alunos já sabem; pede para eles lerem a definição do conceito no livro didático e, em seguida, anota no quadro uma questão como tarefa avaliativa que os estudantes terão de entregar na aula seguinte. O conceito é definido como um fato acabado, sem que haja referência às habilidades relacionadas ao índice da “historicização”. No entanto, a partir de uma seleção de exemplos que mobilizam a experiência cotidiana dos alunos, o professor os estimula a pensar a relação entre indivíduo e sociedade por meio de outro índice de habilidade figuracional, o da “interdependência”, não conferindo ênfase às correlações de poder e à relação exterior e interior.

Em termos de forma, a iniciativa do começo ao fim da aula é centralmente do professor, que não deixa de fazer perguntas aos alunos, mas essa conversação tem um caráter “fechado”, ou seja, não é dialogada, sendo formuladas apenas para serem confirmadas. Ainda assim, a *hexis* corporal do professor, que caminha com segurança pela sala, a impostação da sua voz, que atua contra a dispersão, e o ambiente que ele cria, de expectativa, antes de citar um exemplo, fazem com que os alunos mantenham a atenção na aula. Assim, pela conjugação entre movimento e gestualidade, a sua palavra surte um efeito estimulador. Além disso, percebe-se que ele não utiliza construções de linguagem como “Durkheim diria...” ou “Durkheim não concordaria...”, mas sim uma sintaxe que revela adesão direta, tal como: “Por isso a coesão social é necessária, não é verdade?”. Em um dado momento, um aluno levanta e pede para ir até o bebedouro, ao que ele responde que precisa manter a coesão da classe para a leitura da definição do conceito e que depois, quando escrevesse no quadro a tarefa, permitiria a saída. O estudante retorna para a cadeira com um gesto de assentimento, apesar da frustração.

Partindo para a análise, é perceptível que o professor segue os passos definidos por Herbat, da pedagogia tradicional. Entretanto, se por um lado, a aula não estimula a atividade autônoma dos próprios alunos em relação à matéria, a exemplo da conversação “fechada”; por outro, apresenta índices de movimento, cena e linguagem que conseguem instaurar um ambiente suspenso e de forte copresença na mediação do trabalho educativo entre o cotidiano e o não-cotidiano. Além disso, ao estar amparada sobretudo no índice figuracional da interdependência para abordar o conceito de coesão social, sem a ênfase nos conflitos de poder e na dialética histórica, a aula parece apresentar um alto grau de coincidência entre o seu conteúdo específico e o geral (a sua mensagem ético-política). Isso fica evidente na negativa do professor que reforça o controle baseado na autoridade professoral, de modo a demonstrar aos alunos, ainda que implicitamente, que a sala de aula é uma espécie de microcosmo da sociedade que precisa funcionar devidamente e, para isso, a hierarquia é necessária. No entanto, apenas o estudo das condições sociais e materiais de produção dessa aula – considerando, por exemplo, se ela aconteceu em uma escola pública ou privada, a estrutura da sala de aula, as condições de trabalho e a trajetória de vida do professor, etc. – permitiria concretizar a análise das suas práticas, possibilitando identificar e avaliar de que modo elas reforçam ou contradizem as tendências de autopetuação da ordem dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva que existe uma afinidade eletiva entre a aula e a atividade artística, avançou-se no sentido de categorizar tanto a “forma” da aula enquanto convenção educacional escolar quanto a “forma” da aula de Sociologia como “gênero” disciplinar. Acredita-se que essa reconstrução teórica pode contribuir com futuras pesquisas sobre o tema e, em particular, com o estudo e a análise mais acurada das práticas relacionadas ao ensino de Sociologia. Além disso, perceber a aula como uma “artesanaria educacional” em articulação com o exame da relação existente entre forma interna e forma social, como supõe o método williamsiano, implica a defesa de que o acesso ao conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade e o acesso a um ensino de qualidade, especialmente na educação pública, são condições necessárias para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Afora isso, a utilização do materialismo cultural para estudar a prática da aula também permite ir além das tendências teóricas que apenas enfatizam o caráter geral da

reprodutibilidade. Isso porque, embora haja na educação um sistema dominante de práticas, valores e significados que saturam hábitos e crenças, esse controle não é estático, pois depende de um processo dinâmico de incorporação. Assim, por mais que as escolas sejam agentes centrais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante, deve-se reconhecer que, embora fortemente pressionadas, continuam sendo espaços propícios para o surgimento de práticas, valores e experiências alternativas ou mesmo emergentes (WILLIAMS, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUNEB. *Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: visão da Pedagogia Histórico-Crítica*. Entrevista com Demerval Saviani. Brasil: ADUNEB, 7 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=egovuMOrd08>. Acessado em 4 mai. 2024.

ANDIPE. *Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano*. Entrevista com José Carlos Libâneo. Brasil: UFG Oficial, 2024. 1 vídeo (2h09min06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alEv84tIvzU>. Acesso em: 4 mai. 2024.

BAITELLO JUNIOR, Norval. *A Era da Iconofagia: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Editora Paulus, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ___. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.

BELLEZZA, Annamaria. Developing Performative Competence and Teacher Artistry: A Pedagogical Imperative in the Multicultural Classroom. *L2 Journal*, v. 12, n.3, p.23-42. 2020.

BIESTA, Gert. Digital First or Education First? Why We Shouldn't Let a Virus Undermine Our Educational Artistry. *PESA Agora*, 2020.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. *Revista Latitude*, v.15, edição especial, jan. 2021.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São

Paulo: Cortez Editora, 2020.

CORDEIRO, Denilson Soares. O ato docente na Era da sua Reprodutibilidade Técnica: Aula, Educação e Ensino Remoto. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, v.8, n.3, p. 207-224, dez. 2020.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*. São Paulo, n.74, p.43-59. 2014.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. *Cad.Cedes*. Campinas, vol. 31, n.85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira De Educação*, (27), p. 5–24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÓPEZ, Maximiliano. Gratuidade e promoção. In: LARROSA, Jorge et al.(org.). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 189-200.

LÖWY, Michael. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. *PLURAL*. São Paulo, v.17.2, p.129-142. 2011.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação Básica, 2006, p, 101-133.

MILLS, Wright Charles. *A Imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

PONTES, Heloisa. Introdução à edição brasileira: Sociedade em cena. In: CHARLE, Christophe. *A gênese da sociedade do espetáculo: teatro em Paris, Berlim, Londres e Viena*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

REBOUL, Olivier. *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

SAVIANI, Demerval. ***Escola e democracia***: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. ***Pedagogia histórico-crítica***: primeiras aproximações, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O que são artefatos culturais, materiais pedagógicos e recursos didáticos? *Blog Café com Sociologia*, Maceió, mai. 2020.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. *Revista USP*. São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar./maio. 2005.

WILLIAMS, R. *Cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, R. *Cultura y sociedade*. 1780-1950. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford University Press, 1977.

Recebido em: 08 de maio de 2024.

Aceito em: 20 de julho de 2024.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MALCHER, Márcia. O Materialismo Cultural para estudar as formas de prática da aula de Sociologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.8, n. 1, p.77-95, 2024