

CONQUISTAS E RESISTÊNCIAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA ENESEB 2019

AMURABI OLIVEIRA
ANA MARTINA BARON ENGERROFF
DIEGO GREINERT
MARCELO CIGALES
ORGANIZADORES



A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO É DISCUTIDA DESDE O FINAL DO SÉCULO XIX E, DURANTE TODO O SÉCULO XX, FOI INCLUÍDA E RETIRADA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA A SABOR DE VENTOS POLÍTICOS E DO CONSERVADORISMO RENITENTE DA SOCIEDADE BRASILEIRA, OU MELHOR, DAS ELITES POLÍTICAS E ECONÔMICAS QUE PENSAM O BRASIL A PARTIR DE SEUS INTERESSES.

AMEAÇA AOS COSTUMES DA FAMÍLIA BRASILEIRA, AOS VALORES RELIGIOSOS DO MOMENTO OU POTENCIALMENTE SUBVERSIVOS, A SOCIOLOGIA SEMPRE ESTEVE PRESENTE NO DEBATE INTELCTUAL COM UMA CONTRIBUIÇÃO, PODEMOS DIZER, DETERMINANTE PARA A COMPREENSÃO DE NOSSA SOCIEDADE, EM QUE PESE AS DIFICULDADES PARA SUA CONSOLIDAÇÃO ENQUANTO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO.

O ENSINO E A PESQUISA EM SOCIOLOGIA SE CONSTITUÍRAM COMO OS VETORES DO CRESCIMENTO DA DISCIPLINA NO PAÍS. O VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, RESULTADO DA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO E DE DUAS DÉCADAS DA LEGISLAÇÃO QUE A TORNOU DISCIPLINA OBRIGATÓRIA, DESDE 2009 CONTRIBUI PARA A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA A PARTIR DE SEUS CONGRESSOS BIANUAIS. ESTA COLETÂNEA É RESULTADO DESSA CONSTRUÇÃO, COM DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO E ARTIGOS QUE REFLETEM NÃO APENAS OS DEBATES DOS CONGRESSOS, MAS TAMBÉM AVALIAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO PRODUZIDO. NUM QUADRO DE NEGACIONISMO CIENTÍFICO E DE TENTAÇÕES POLÍTICAS AUTORITÁRIAS, ESTA COLETÂNEA DEMONSTRA A IMPORTÂNCIA E A RELEVÂNCIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA NA LUTA POR UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA E DEMOCRÁTICA.

JACOB CARLOS LIMA

PROFESSOR TITULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRESIDENTE DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA

**CONQUISTAS
E RESISTÊNCIAS DO
ENSINO DE
SOCIOLOGIA:
ENESEB 2019**

#DitaduraNuncaMais

AMURABI OLIVEIRA
ANA MARTINA BARON ENGERROFF
DIEGO GREINERT DE OLIVEIRA
MARCELO CIGALES
(Orgs.)

**CONQUISTAS
E RESISTÊNCIAS DO
ENSINO DE
SOCIOLOGIA:
EN SEB 2019**

1º edição

Macció/AL

Editora Café com Sociologia

Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2021.

1ª edição – 2021

Normatização e edição: Cristiano das Neves Bodart

Diagramação: Kamille Ramos Torres

Revisão: Letícia Santos Rodrigues

Foto da capa: Coletivo de imprensa UFSC à esquerda

Capa: Fabio Oliveira e Cristiano das Neves Bodart

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

O48c Oliveira, Amurabi (org.) et al.

Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia: ENESEB 2019 / Organizadores: Amurabi Oliveira, Ana Martina Baron Engeroff, Diego Greinert de Oliveira e Marcelo Cigales. Prefácio de Ieizi Fiorelli Silva.--1. ed.-- Macció, AL : Editora Café com Sociologia, 2021.
316 p.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87600-11-6

1. Educação. 2. Prática Pedagógica. 3. Formação de Professores. 4. Sociologia. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 301:371.3

CDU 316:37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Sociologia; Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia;
2. Sociologia; Prática docente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

OLIVEIRA, Amurabi; **ENGERROFF**, Ana Martina Baron; **OLIVEIRA**, Diego Greinert de; **CIGALES**, Marcelo (orgs.). **Conquistas e Resistências do Ensino de Sociologia**: ENESEB 2019. 1. ed. Macció, AL: Editora Café com Sociologia, 2021.

Editora Café com Sociologia

CNPJ: 32.792.172/0001-31

Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23, Quadra E,

Tabuleiro dos Martins

Macció-Alagoas

CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização da editora.

CONSELHO EDITORIAL

Chefe Téc. Editorial

Cassiane da C. Ramos Marchiori
Editora Café com Sociologia, Brasil.

Editor gerente

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

Vice- Editor gerente

Roniel Sampaio-Silva
Instituto Federal do Piauí (IFPI), Brasil.

César Alessandro Sangrillo Figueiredo
Universidade Federal do Tocantins
(UFT), Brasil.

Fernanda Feijó
Universidade Federal de Alagoas
(UFAL), Brasil.

Igor Martinache
University Paris VII, Diderot, França.

Joaquim Fialho
Universidade Lusíada (CLISSIS), Portugal.

Marluci Menezes
Laboratório Nacional de Engenharia
Civil (LNEC), Portugal

Ricardo Manuel Ferreira de Almeida
Escola Superior de Tecnologia e Gestão
de Lamego - Instituto Politécnico de
Viseu (ESTGL), Portugal.

Thiago de Jesus Esteves
Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ),
Brasil.

Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFs), Brasil.

OUTRAS OBRAS DA EDITORA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

- Diálogos sobre o ensino de Sociologia**, v. 1. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2019.
- O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2019.
- O Ensino de Sociologia no Brasil**, v. 1. Cristiano das Neves Bodart e Wenderson Luan dos Santos Lima (Orgs.), 2019.
- O Ensino de Sociologia no Brasil**, v. 2. Cristiano das Neves Bodart e Roniel Sampaio-Silva (Orgs.), 2019.
- Sociologia e Educação: debates necessários**, v.1. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2019.
- O ensino de Sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)**. Roberta dos Reis Neuhold e Márcio R. O. Pozzer (Orgs.), 2019.
- O ensino de Arte e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)**. Estevão da Fontoura Haeser e Márcio R. O. Pozzer (Orgs.), 2019.
- O ensino de Filosofia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)**. Sérgio G. S. Portella e Márcio R. O. Pozzer (Orgs.), 2019.
- O contexto da educação profissional técnica na América Latina e os 10 anos dos institutos federais (2008-2018)**. Márcio R. O. Pozzer e Roberta dos Reis Neuhold (Orgs.), 2019.
- O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. Andréa Giordanna Araujo da Silva (Org.), 2020.
- Sociologia e Educação: debates necessários**, v.2. (1ª e 2ª edição) Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2020.
- O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar**. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2020.
- Dicionário do ensino de Sociologia**. Antonio Alberto Brunetta, Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales (Orgs.), 2020.
- John Locke e a formação moral da criança**. Christian Lindberg Lopes do Nascimento, 2020.
- A importância do ensino das Ciências Humanas**. Cristiano das Neves Bodart e Radamés de Mesquita Rogério (Orgs.), 2020.
- Filosofia e Educação no tempo/Espaço que chamamos hoje**. Junot Cornélio Matos e José Aparecido de Oliveira Lima (Orgs.), 2020.
- Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, vol. 1. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2021.
- Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, vol. 2. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2021.
- Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Antropologia**. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2021.
- Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Ciência Política**. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2021.
- Diálogos sobre o ensino de Sociologia**, v.2. Cristiano das Neves Bodart (Org.), 2021.

SUMÁRIO

Prefácio	11
<i>Ileizi Fiorelli Silva</i>	
Apresentação	19
<i>Amurabi Oliveira</i>	
<i>Ana Martina Baron Engerhoff</i>	
<i>Diego Greinert de Oliveira</i>	
<i>Marcelo Cigales</i>	

PARTE I – DEZ ANOS DO ENESEB

1 Memórias do I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica	27
<i>Anita Handfas</i>	
2 II Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica PUCPR/2011	31
<i>Sandra Maria Mattar Diaz</i>	
3 Juventude e ensino médio: o III Eneseb	37
<i>Danyelle Nilin Gonçalves</i>	
4 Balanço do Eneseb 2015: além de memórias	43
<i>Daniel Gustavo Mocelin</i>	
<i>Leandro Raizer</i>	
5 A Universidade de Brasília na construção do V Eneseb: uma experiência em três tempos	49
<i>Haydée Caruso</i>	
<i>Mário Bispo dos Santos</i>	
6 O ENESEB 2019 na UFSC: uma construção coletiva	57
<i>Amurabi Oliveira</i>	

PARTE II – CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

- 7 **Memórias da trajetória de uma disciplina escolar por meio dos eventos acadêmicos.....65**
Anita Handfas
- 8 **Os desafios de ensinar sociologia no atual cenário sociopolítico do Brasil.....77**
Ana Carolina Silva Torres
- 9 **Emancipação na sala de aula: o ensino das relações étnico-raciais fortalecendo estudantes e professoras(es).....87**
Luciana de Freitas Silveira
- 10 **Desigualdade racial e educação: outros lugares epistêmicos insurgentes possíveis no ensino de Sociologia.....99**
Fabson Calixto da Silva
- 11 **A disciplina de Sociologia no currículo escolar dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).....111**
Joana Elisa Röver
- 12 **A Sociologia na escola francesa: ensino baseado na pedagogia ativa.....123**
Julia Polessa Maçaira

PARTE III – GRUPOS DE TRABALHO E RODA DE CONVERSA

- 13 **Culturas juvenis e escola pelas lentes de quem pensa o ensino de Sociologia.....141**
Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Irapuan Peixoto Lima Filho
Rogério Mendes de Lima
- 14 **Ensino de Sociologia e as questões de gênero e sexualidade na educação básica: contribuições do VI Eneseb.....157**
Valéria Lopes Peçanha
Lea Maria Tomass

- 15 **Modalidades diferenciada de ensino:** a inclusão na formação de professores de ensino de Sociologia.....169
Rogéria Martins
Fabiane Medina da Cruz
- 16 **O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia**.....181
Cristiano das Neves Bodart
Marcelo Pinheiro Cigales
- 17 **Livros didáticos de Sociologia:** pesquisas, balanços e experiências.....197
Julia Polessa Maçaira
Thiago Ingrassia Pereira
- 18 **GT “O ensino de Sociologia e as políticas educacionais”:** diálogo permanente e atenção redobrada.....207
Danyelle Nilin Gonçalves
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
- 19 **Ensino de Sociologia e Educação Profissional e Tecnológica:** uma perspectiva crítica a partir das discussões do mundo do trabalho.....221
Ana Carolina Bordini Brabo Caridá
Kelem Gbellere Rosso
- 20 **O universo digital no espaço das metodologias de ensino de Ciências Sociais/Sociologia na educação básica:** experiências, lacunas e perspectivas.....235
Lígia Wilhelms Eras
Fernanda Feijó
Angélica Lyra de Araujo
- 21 **Violências no ambiente escolar:** entre pesquisas empíricas e experiências didáticas.....247
Haydée Caruso
Nalayne Mendonça Pinto
- 22 **Políticas públicas e a formação docente em Ciências Sociais:** limites e possibilidades.....265
Rosângela Pimenta
Marieli Peres Junqueira

- 23 Debates sobre as relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia.....275
Agnes Cruz de Souza
Alexandre Barbosa Fraga
- 24 O ensino de Sociologia em tempos de “Escola sem Partido”: uma roda de conversa com professores.....285
Nise Jinkings
Sabrina Schultz

**PARTE IV – VI ENESEB: PÔSTERES E OFICINAS
PEDAGÓGICAS**

- Lista de pôsteres.....299
- Lista de oficinas pedagógicas.....305
- Sobre os(as) autores(as).....309

PREFÁCIO

Ileizi Fiorelli Silva

*“[A organização do primeiro Encontro Nacional sobre o Ensino da Sociologia na Educação Básica] foi um ato de coragem! Na direção da Sociedade Brasileira de Sociologia trabalhamos desde sempre com a ideia de que era fundamental manter o diálogo com o Ensino Médio” (Tom Dnyer, Presidente da SBS em 2009, grifos meus)**

Este livro celebra a memória dos 11 anos de obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio (2008) e das seis edições do Encontro Nacional sobre a Sociologia na Educação Básica, nosso querido Eneseb, compilando os relatos das coordenações locais que garantiram a realização desse evento nacional nesses dez anos (o primeiro em 2009 e o sexto em 2019). Encontramos aqui os sucessivos atos de coragem dos(as) diferentes agentes organizados(as) na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), que buscaram enfrentar os desafios postos em cada contexto. Os(as) leitores(as) terão acesso aos detalhes desses desafios nos textos, especialmente na primeira parte, que trata dos dez anos de Eneseb, reproduzo, então, alguns desses que me tocaram profundamente a concluir a leitura dos textos aqui reunidos.

Considero importante destacar que eu estive na coordenação das seis edições, de 2009 a 2019, como representante da Comissão de Ensino da SBS. Propus o título e a sigla do evento para a diretoria da SBS, inspirada no título e na sigla do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro, o ENSOC/RJ. Assim, ler este livro com o resultado das reflexões das mesas-redondas, dos Grupos de Trabalho (GTs), das rodas de conversa da sexta edição, realizada em Florianópolis/SC, com a firme coordenação da equipe liderada pelo Amurabi de Oliveira, fez-me reviver as experiências de todos esses anos à frente desse evento.

Começo, então, por ressaltar que estamos prestes a participar da sétima edição do Eneseb, em Belém do Pará, nos dias 8, 9 e 10 de julho de 2021. Será uma edição na modalidade a distância, com todas as atividades no modo remoto, em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da infecção viral da Covid-19. Desde março de 2020, as escolas e as universidades estão trabalhando no que se convencionou chamar de “ensino remoto”, na tentativa de diminuir ao máximo o contágio desse vírus que, até o presente momento, já matou mais de 400 mil pessoas no Brasil e mais de três milhões no mundo inteiro.

É possível, pela lente dos temas de cada Eneseb, pelos relatos das coordenações e pelas reflexões da sexta edição tratada neste livro, observar a história recente da educação brasileira condicionada pelas mudanças na economia, na cultura e na política. Os modos como os diferentes governos federais e estaduais lidaram com a educação, com a organização curricular das escolas, com a formação de professores e como a Sociologia participou de tudo isso podem ser analisados na leitura dos textos que compõem este livro. É possível até observar as diferenças e as semelhanças no modo como o Governo Federal lidou com a saúde e com as crises sanitárias. Além disso, podemos pensar em como nós mesmos, encarregados dos destinos de nossa ciência e disciplina Sociologia, lidamos com as crises econômicas, políticas e sanitárias.

Pensando em crises sanitárias, merece destaque o fato que marcou a primeira e que marcará a sétima edição. Imaginem como foi realizar um evento inédito em meio a uma pandemia em 2009 e como será um evento *on-line* em meio a outra pandemia em 2021. Em 2009, depois de meses de organização, captação de recursos, convites de palestrantes, participantes de mesas e coordenadores de grupos de discussões, a pandemia causada pelo H1N1 indicava o cancelamento de eventos e de qualquer iniciativa que provocasse aglomerações de pessoas. O início do primeiro Eneseb, em 2009, estava previsto para 25 de julho e, em 10 de julho, as universidades estavam fechadas para evitar o contágio do vírus da gripe modificado (influenza tipo A ou gripe suína). O Eneseb e o Congresso Brasileiro de Sociologia, que iria comemorar os 60 anos da SBS, estavam ameaçados de adiamento.

Como foi possível ocorrer o primeiro Eneseb em meio à pandemia do H1N1? O primeiro ponto importante é que fazia um ano da publicação da lei da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio (2008) e 13 anos da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo o Ministério da Educação se empenhado para que o ensino médio se tornasse, de fato, uma etapa obrigatória da educação básica, permitindo que conseguíssemos financiamento na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e em outros órgãos de fomento. O segundo ponto é que o enfrentamento da pandemia H1N1 foi rápido e eficiente pelo Ministério da Saúde, acompanhando as orientações da Organização Mundial da Saúde quando, depois de um mês da declaração da pandemia (abril de 2009), criaram-se as barreiras sanitárias nos aeroportos e capitais brasileiras e o controle das infecções. Em julho de 2009, já havia o controle da doença e, em março de 2010, iniciaram-se as vacinações em todo o Brasil. O segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) foi responsável, competente e eficiente na manutenção e no aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação e do Sistema Único de Saúde, o SUS.

As edições de 2011 e 2013 consolidaram o Eneseb na agenda da SBS honrando o ato de coragem dos organizadores da primeira edição. Tais eventos revelaram a rapidez com que cresceu o número de docentes, discentes, programas, experiências, produções e pesquisas sobre o ensino de Sociologia e em torno das escolas de educação básica. Esses dois eventos ajudaram a consolidar também os formatos desse empreendimento, consagrando os editais para propostas de GTs (2013) e as oficinas pedagógicas (2009, 2011) como centrais para dinamizar a troca de pesquisas, reflexões e experiências. Igualmente, as duas mesas-redondas e uma conferência ou mesa de abertura conquistaram seus lugares nas programações que se sucederam. A inserção da Sociologia como componente curricular dos programas nacionais de fomento à formação de professores e à compra de livros didáticos para o ensino médio também apareceu de modo claro como fatores de sucesso dos eventos. Refiro-me ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(Pibid) e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No caso do Pibid, ele representava mais condições materiais para os licenciandos e docentes da educação básica que tinham bolsas da CAPES. Os desafios desses dois eventos estiveram mais ligados às questões internas das instituições que iriam acolher o Congresso de Sociologia do que a fatores externos. No caso do ano de 2011, a Universidade Federal do Paraná teve dificuldade de abrigar dois eventos seguidos, o congresso e o encontro, mas felizmente conseguimos o espaço da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com datas próximas ao congresso da SBS. No caso do ano de 2013, a Universidade Federal da Bahia também teve dificuldade com o espaço e as datas e não conseguimos outro local em Salvador na mesma época, tendo como solução realizar em Fortaleza, em mês diferente do período do congresso. O importante nesses casos foi a persistência e a coragem na tomada das decisões sobre o local, o espaço e as datas, preservando o principal: a realização do Eneseb!

Entre 2009 e 2015 vivemos, então, uma fase de expansão, consolidação e muita criação no campo das Ciências Sociais e da educação no Brasil e tudo isso aparecia nos nossos eventos. Entretanto, as edições de 2015 e 2017 já indicavam o início de tempos difíceis.

No Eneseb de 2015, percebemos que uma reforma ampla e radical se aproximava com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já em curso desde maio daquele ano. O tema do evento era sobre currículo e um dos convidados para a mesa era um representante do Ministério da Educação (MEC). Enfrentamos, em São Leopoldo, as enchentes e alagamentos como uma crise ambiental que por pouco não atrapalhou a realização do evento. Enfrentamos bravamente o MEC e as chuvas do sul do Brasil! É preciso registrar todas as emoções que envolvem a organização desses encontros! Sim, é com muita emoção! Preocupações de toda ordem que exigem tomadas de decisões diárias pelas equipes organizadoras locais e nacional.

O evento de 2017, realizado em Brasília, já lidava com a situação do golpe de 2016, que afastou a presidente Dilma Rousseff da presidência da República, com a Reforma do Ensino Médio, aprovada desde fevereiro daquele ano, com a proposta da BNCC de 2016 em reformulação para se

adequar à contrarreforma em curso em todas as áreas, desde a trabalhista, econômica, da saúde e a educacional. Foi um encontro de tomada de consciência do patrimônio que tínhamos conquistado até ali e que estava ameaçado, ao mesmo tempo que pensávamos como potencializar esse patrimônio para as lutas futuras de resistência e resiliência. Tivemos a honra de ouvir reflexões e análises de jovens lideranças do movimento das ocupações das escolas pelos estudantes do ensino médio, ocorrido em outubro de 2016. As ocupações das escolas pelos jovens estudantes ocorreram em todos os estados do Brasil, um fenômeno que já produziu muitas pesquisas e que ainda tem muito a ser pesquisado. A voz das(os) estudantes dava conta do decisivo patrimônio intelectual e pedagógico que tínhamos construído até aquele momento.

O evento de 2019, que está registrado neste livro, foi mais um ato de coragem diante de um contexto de ataque sistemático à democracia. Esse encontro, assim como o de 2017, trouxe para os GTs, as mesas e as oficinas o debate sobre as perseguições aos temas de gênero, racismo, política e liberdade de cátedra. Perseguições organizadas na sociedade civil pelo movimento Escola sem Partido, apoiado por vereadores e deputados estaduais e federais que tinham, agora, total apoio do Governo Federal, com a eleição do miliciano Jair Messias Bolsonaro, em 2018, para a presidência da República. No início do processo de organização desse evento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em outubro de 2017, perdemos o seu reitor, que se suicidou após ser acusado injustamente e sem provas, humilhando publicamente, com o linchamento nas redes sociais. Lembro-me da tristeza de Amurabi de Oliveira, em uma conversa ao telefone, quando iríamos tratar do VI Eneseb e tivemos que adiar por uns dias algumas medidas, diante dessa tragédia. Como já assinalei anteriormente, a organização de cada Eneseb trouxe diferentes tipos de medos, apreensões, preocupações e emoções. Os anos que antecederam o VI Eneseb anunciavam muitos desafios para as universidades públicas, especialmente as federais, que eram e são alvos de ataques desde o presidente da República até os movimentos de cunho fascista da sociedade civil. Assim, a morte de Luiz Carlos Cancellier

abalou-nos e deixou-nos preocupados com a própria UFSC, no sentido de como ela iria reagir e sobreviver ao ataque à sua gestão democrática.

O ano de 2018 foi marcado pela condenação injusta do ex-presidente Lula pelo ex-juiz Sergio Moro no âmbito da operação chamada de “Lava-Jato”. O suicídio do reitor da UFSC, Luiz Carlos Cancellier, e o impedimento da participação de Lula, que foi preso em Curitiba, nas eleições para presidência da República, compõem movimentos nefastos de destruição do judiciário brasileiro, que forjava provas insuficientes e não respeitava as regras dos processos de acusação e defesa dos réus. Destaco esses dois fatos, não como peças do mesmo processo jurídico, mas como do mesmo movimento de perseguição às lideranças políticas e de dirigentes de universidade públicas. As consequências foram e estão sendo fatais. No caso do reitor da UFSC, ele pagou com a própria vida. No caso do Lula, além de o próprio ter tido um sofrimento injusto, o Brasil inteiro paga com mais de 400 mil mortos só pela pandemia da Covid-19, ao eleger um miliciano sanguinário que atrapalhou todas as iniciativas de proteção à vida pela limitação da transmissão acelerada do vírus e pelas condições de cuidar dos infectados. Um presidente da República que tem como único projeto o de matar, preferencialmente, mulheres, gays, negros, índios, pobres, trabalhadores e ativistas humanistas de vários movimentos sociais. Esse senhor viu na pandemia uma oportunidade de matar o povo brasileiro e está conseguindo. Essas mortes devem entrar na conta do poder judiciário por todas as ações que mencionei anteriormente.

As sínteses e os artigos presentes nesta coletânea atestam a continuidade das ações corajosas e persistentes na sexta edição do Eneseb, pois tratou das questões de gênero, das pessoas LGTBIQ+, da educação indígena, dos conteúdos sobre a história da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais. Nos dez anos desse evento, o recado a ser dado era: não vão nos calar! As Ciências Sociais presentes nas aulas de Sociologia não admitem censuras! Os diálogos com as possibilidades de ensino de Sociologia em outros países apareceram com reflexões, tais como sobre os países africanos de língua portuguesa, sobre a França, sobre o Uruguai. As oficinas pedagógicas deram conta de mostrar na prática como ensinar Sociologia desde as redes sociais da internet, das

metodologias ativas, do teatro do oprimido, entre tantos outros títulos. Os GTs representam de forma fidedigna a produção de pesquisas na graduação, na pós-graduação, nos mestrados e doutorados, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e em tantos outros espaços de criação e reflexão sobre as práticas e os conteúdos de ensino de Sociologia nas escolas e universidades. O evento conseguiu marcar nosso espaço de reflexão e de luta a despeito do contexto de Reforma do Ensino Médio, do Governo Federal formado por milicianos e militares, da censura e da perseguição aos(as) professores(as) nas escolas e nas universidades, da falta de financiamento para o evento e das incertezas aumentadas sobre o destino da Sociologia como componente curricular, e dos professores nas escolas, institutos federais e nos cursos de formação para professores(as).

Convido todos(as) a lerem este livro, pois há nele a coragem, o suor, a competência e a eficiência de seus(as) organizadores(as) Amurabi Oliveira, Ana Martina Baron Engerroff, Diego Greinert de Oliveira e Marcelo Cigales, além, é claro, dos(as) autores(as) de cada seção e capítulo. Sou grata a todos(as) pela parceria na realização do evento e pelo convite para ler essa obra em primeira mão, que já nasce como uma das principais referências para os(as) interessados(as) no ensino das Ciências Sociais e da Sociologia na educação básica.

Londrina, em 19 de abril de 2021

*DWYER, Tom. O Ensino de Sociologia na Educação Básica e a atuação da Sociedade Brasileira de Sociologia -SBS. In: SILVA, Ileizi L. F.; GONÇALVES, Danyelle N. (orgs.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 95-103.

APRESENTAÇÃO

Amurabi Oliveira
Ana Martina Baron Engerhoff
Diego Greinert de Oliveira
Marcelo Cigales

O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) tem se constituído como um relevante espaço de debates, trocas de experiências, divulgação de resultados de pesquisa e também de resistência intelectual, política e pedagógica. Se é fato que o debate sobre o ensino de Sociologia não é uma novidade na comunidade acadêmica brasileira, como evidenciam as comunicações apresentadas durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia em 1954, em período recente essa discussão foi redimensionada com a reintrodução da Sociologia no currículo escolar do ensino médio, por meio da Lei nº 11684/08.

Notadamente, devemos ponderar que há substantivas diferenças entre a Sociologia presente na primeira metade do século XX nos cursos escolares e aquela que se faz presente nesse momento (MEUCCI, 2015), o que pode ser explicado em parte pelo próprio processo de institucionalização e solidificação que essa ciência vivenciou no Brasil ao longo do século XX (CIGALES; ENGERROFF, 2017). Também é de destacar a transformação do sistema de ensino que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se expandiu ao universalizar o acesso à educação, trazendo para a escola um público mais amplo e diverso em termos sociais e culturais.

Quando o Grupo de Trabalho (GT) sobre ensino de Sociologia foi fundado em 2005, durante o XII Congresso Brasileiro de Sociologia, não se poderia ter a dimensão, naquele momento, dos desdobramentos que essa discussão teria no campo acadêmico e escolar nos anos seguintes. O nascimento do Eneseb em 2009, apenas um ano após a Lei nº 11.684/08, demonstrava a força de um debate que não era de interesse exclusivo dos pesquisadores da pós-graduação em Sociologia. Em verdade, esse é um tema que encontrou mais espaço – ao menos inicialmente – entre professores da

educação básica, alunos de graduação e professores vinculados à formação docente, muitos deles vinculados às Faculdades de Educação.

As contínuas edições bianuais do Eneseb puderam ser palco de amadurecimento do debate e, além dos anais do evento, desde a edição do III Eneseb tem sido publicada uma coletânea resultante da reflexão dos participantes sobre o evento, normalmente agregando o balanço produzido pelos coordenadores de GTs e pelos palestrantes presentes nas conferências e mesas-redondas (GONÇALVES, 2003; GONÇALVES; MOCELIN; MEIRELLES, 2016; CARUSO; SANTOS, 2019). Esse formato tem possibilitado a existência de um tipo de registro bastante particular, pois se trata de um material que, ao mesmo tempo, é um balanço do evento, com um indicativo sobre as discussões realizadas, e também um testemunho sobre o evento, na medida em que traz sínteses produzidas a partir da reflexão daqueles que o vivenciaram, sendo registro da memória coletiva dessa comunidade epistêmica.

O VI Eneseb, ocorrido em 2019 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi organizado de forma coletiva e se esforçou para dar continuidade a essa tradição, trazendo nesta obra um testemunho reflexivo sobre esses dias de intenso trabalho. Chamemos a atenção primeiramente para alguns detalhes que poderiam passar despercebidos numa forma mais tradicional de apresentação de coletâneas: a) primeiramente, não temos apenas professores universitários como organizadores deste volume, com dois dos quatro organizadores pós-graduandos ao tempo do Eneseb, o que reflete sobre quem foram os principais agentes responsáveis por acolher e organizar o evento; assim sendo, é importante ressaltar o papel decisivo que o corpo discente da UFSC teve na organização do evento e em sua realização; b) há trabalhos que foram apresentados e não constam nesses balanços, assim como há aqueles que necessitaram de inúmeras prorrogações para que estivessem nessa coletânea, algo que está longe de ser algum demérito, mas sim reflexo do tempo pandêmico que vivemos, marcado pelo aumento da carga de trabalho sobre os docentes e discentes, especialmente quando consideramos os recortes de classe, gênero e raça.

Devemos demarcar a importância de organizar uma coletânea acadêmica no atual cenário, considerando não só a ascensão dos movimentos conservadores no Brasil contemporâneo, como também o negacionismo científico (OLIVEIRA, 2020).

O VI Eneseb ocorreu dez anos após a primeira edição do evento, de modo que consideramos que a primeira parte dessa coletânea não fosse formada exclusivamente por trabalhos apresentados nessa última edição ou mesmo pelos balanços dos GTs, mas sim por uma breve reflexão dos organizadores das últimas edições. Em meio aos avanços e retrocessos das políticas educacionais, os desafios para a organização de um encontro nacional sobre ensino de Sociologia são inúmeros e avaliamos que seria relevante trazer um pouco dessas memórias afetivas e dos bastidores desse trabalho colossal.

A segunda parte desta coletânea dedicou-se, portanto, aos balanços dos GTs ocorridos na edição do Eneseb de 2019, sendo aqui apresentados 12 artigos, entre GTs e a roda de conversa. Ressaltamos que, passadas seis edições do evento, os GTs têm, ao mesmo tempo que se diversificado pelo perfil de participantes e também por suas temáticas, consolidado temas e agendas de pesquisa. Além desses artigos, essas características também estão presentes nas oficinas pedagógicas e pôsteres (esses notadamente apresentados por alunos da graduação e do ensino médio), listados na última parte da obra.

Dessa forma, os trabalhos apresentados no VI Eneseb refletem o amadurecimento do subcampo do ensino de Sociologia no Brasil, pois relacionam práticas pedagógicas didaticamente orientadas a partir de reflexões sociológicas. Por outro lado, é preciso destacar que os retrocessos no campo político, incluindo a retirada do *status* da Sociologia como disciplina escolar do currículo do ensino médio brasileiro, com a aprovação da Lei nº 11.415 de 2017 (OLIVEIRA, GREINERT, 2020), demonstram que ainda estamos longe de alcançar a qualificação do debate público e da consolidação da democracia como ideal que fundamenta a concretização do Estado brasileiro. Pensar de forma científica os problemas sociais, compreender as relações de dominação historicamente

construídas e exercitar o pensamento reflexivo são funções primordiais nesse processo.

Compreendemos ainda que esta obra deveria expressar seu compromisso com a luta pela educação em todos os seus aspectos, de modo que a escolha da foto que ilustra nossa capa reflete esse processo. A foto foi tirada durante a ocupação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2016. Naquele momento, estudantes de diversas instituições de ensino do país ocuparam escolas e universidades como forma de protesto contra os cortes na educação. Esse movimento contou com o apoio de inúmeros setores da comunidade acadêmica, ainda que também tenha recebido o repúdio de agentes alinhados com o pensamento conservador que ascendeu no Brasil nos últimos anos. O VI Eneseb se posiciona radicalmente ao lado daqueles que lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade.

O livro nos convida a refletir sobre o amadurecimento do debate científico dos problemas sociais na formação de nossas juventudes e é também um espelho da qualificação desse debate no campo acadêmico, do qual o Eneseb é um marco histórico e político da concretização dessa comunidade escolar e acadêmica no Brasil.

Referências

CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo do (Orgs.). *Rumos da Sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino ENESEB 2017*. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; ENGERROFF, Ana Martina. A constituição da Sociologia no Brasil e o Direito: a formação dos intelectuais. *Revista Urutágua, Maringá*, s/v, n. 35, p. 80-101, 2017.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes, 2013.

GONCALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no ensino médio: Eneseb 2015, formação de professores, Pibid e experiências de ensino*. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2016.

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) - 2019

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

OLIVEIRA, Amurabi. Educación, Negacionismo y Desigualdades en Brasil en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 9, n. 3, p. 1-12, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; GREINERT, Diego. O futuro da Sociologia na escola brasileira. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, s/v, n. 19, p. 67-77, 2020.

PARTE I
DEZ ANOS DO ENESEB

MEMÓRIAS DO I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anita Handfas

O I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2009, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ). O Eneseb é uma realização da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) que, por meio de sua comissão de ensino, vem realizando o evento desde sua primeira edição. São os representantes da comissão de ensino do estado em que o evento acontece os responsáveis por sua coordenação e organização, que ocorre sempre no final de semana que antecede o congresso da SBS.

Até a primeira edição do Eneseb, o debate nacional sobre os diversos temas concernentes ao ensino de Sociologia na educação básica ficava circunscrito ao Grupo de Trabalho (GT) 7, que ocorre a cada dois anos no congresso da SBS. As discussões no GT “Ensino de Sociologia da SBS” sempre foram muito concorridas e ainda continuam existindo, mesmo depois da criação do Eneseb, em 2009.

Podemos afirmar que a criação do Eneseb foi um desdobramento de um longo processo de discussão no interior da diretoria da SBS, que já vinha participando do movimento de implantação da Sociologia nos currículos escolares, tendo em vista uma conjuntura bastante favorável à presença da disciplina no currículo do ensino médio, a partir da Lei nº 11.684/08. Essa conjuntura aguçou a percepção da SBS sobre a necessidade de criação de um espaço próprio que permitisse uma participação mais efetiva de professores da educação básica, estudantes das licenciaturas e pesquisadores que, reunidos nos três dias do evento, poderiam estabelecer uma troca de experiências do ensino da disciplina, objetivo central do Eneseb.

Nesse sentido, a realização do I Eneseb foi marcada por grande expectativa, pois aquela era a primeira iniciativa da SBS em âmbito nacional. A estrutura do evento contou com uma conferência de abertura proferida

pelo professor François Dubet, cujo título foi “Escola, juventude e ensino de Sociologia”. Além da conferência, o evento contou também com duas mesas-redondas: (1) Formação de professores para o ensino de Sociologia na escola básica; (2) Mediação entre o conhecimento universitário recebido e o ensino na escola média: como realizá-la?

Coube aos Grupos de Discussão (GDs) a apresentação de trabalhos. Foram cinco GDs, cada qual reunindo trabalhos com as seguintes temáticas: (1) Conteúdos programáticos e metodologias do ensino; (2) Livros e materiais didáticos; (3) Recursos didáticos: dos textos clássicos às novas tecnologias; (4) Formação de professores: organização curricular e estágio supervisionado; (5) Pesquisa: objeto e instrumento de conhecimento na escola básica. Outra atividade muito importante e que, de certa forma, é o diferencial do Eneseb são as oficinas pedagógicas que naquele evento foram quatro: (1) Imagens e ensino de Sociologia; (2) Música e ensino de Sociologia; (3) Literatura, teatro e ensino de Sociologia; (4) Textos clássicos e impressos e ensino de Sociologia. Para permitir a participação ativa dos graduandos, foi criado o espaço de apresentação de pôster, oportunidade para os licenciandos compartilharem suas experiências nas práticas de ensino. Ao final do encontro foi realizada uma plenária final que, além de inventariar as discussões nos diversos espaços, buscou traçar estratégias de mobilização nos estados e a nível nacional.

A realização do I Eneseb atestou a importância da criação de um espaço próprio de discussões e práticas sobre o ensino de Sociologia na educação básica. A presença mais expressiva e ativa de professores da escola básica, além de licenciandos e pesquisadores, impulsionou significativamente os debates e, sobretudo, possibilitou o intercâmbio das experiências pedagógicas. As temáticas das mesas-redondas, dos GDs e das oficinas pedagógicas ocorridas no evento nos permitem localizar o estado da arte do conhecimento sobre o tema que havíamos acumulado até aquele momento que, como vemos, era fortemente marcado pela problemática da mediação didática do conhecimento sociológico e da formação do professor de Sociologia.

Os dados dos participantes atestam o bom resultado em conseguir 518 cadastros iniciais e, desses, 255 participantes efetivos. Temos que lembrar que em 2009 tivemos a pandemia do H1N1, uma gripe que também matou muitas pessoas. Até o início de julho, muitas universidades e escolas estavam

fechadas para tentar conter a transmissão desse vírus. As primeiras semanas de julho foram marcadas por muitas dúvidas sobre a possibilidade do adiamento do evento. Nossa hipótese é de que isso possa ter diminuído o número de participantes. A despeito desse contexto, participaram pessoas vindas de 22 estados do Brasil, tendo, então, a presença de profissionais de todas as regiões.

Tabela 01 - Eneseb 2009 – participantes por estado

Estado	Frequência	Porcentagem válida
RJ	95	37,26%
SP	34	13,33%
PR	29	11,37%
MG	12	4,71%
BA	11	4,31%
RS	10	3,92%
GO	8	3,14%
MA	8	3,14%
DF	7	2,75%
MT	7	2,75%
RO	6	2,35%
AM	5	1,96%
PA	5	1,96%
CE	4	1,57%
PE	4	1,57%
ES	2	0,78%
RN	2	0,78%
SC	2	0,78%
PB	1	0,39%
PI	1	0,39%
SE	1	0,39%
TO	1	0,39%
Total	255	100,00%

Como afirmamos acima, a presença predominante de estudantes de graduação e de pós-graduação e de docentes da educação básica e ensino superior indicam o alcance do objetivo inicial, que era o de atrair tais profissionais para o debate dentro da SBS.

Tabela 02 - Eneseb 2009 – Participantes segundo a categoria de atividade

Ocupação dos participantes presentes	Frequência	Porcentagem válida
Categoria		
Graduando	84	32,94%
Mestrando	29	11,37%
Doutorando	4	1,57%
Docente ensino básico/médio/superior	127	49,80%
Pesquisador	11	4,31%
Total	255	100%

A organização de um evento acadêmico é sempre uma oportunidade de muito aprendizado, pois não se trata somente de equacionar problemas de logística, mas muito mais do que isso, é um momento de tomada de decisões importantes acerca dos rumos que o campo deve tomar, no sentido de extrair o maior potencial possível dos debates e trocas de experiência. Por isso, é importante destacar a dimensão coletiva da organização e coordenação do evento, que tem sido a marca desde a primeira edição do Eneseb. Realizar um evento nacional em sua primeira edição é sempre um desafio e uma responsabilidade para todos aqueles que estão envolvidos em sua organização. É como um abrir de portas para os eventos seguintes, cujo êxito se deu tendo em vista o aprendizado que adquirimos no I Eneseb.

II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 2011

Sandra Maria Mattar Diaz

Em julho de 2011, entre os dias 23 e 26, aconteceu, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em Curitiba, o II Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), tendo como tema “Ensino de Sociologia na educação básica: formação docente em questão”.

Durante quatro dias, 439 participantes, sendo professores e professoras da rede pública de educação básica, professores e professoras do ensino superior, pesquisadores e pesquisadoras, estudantes de graduação e pós-graduação e interessados em geral, estiveram presentes nesse encontro, que contou, em sua organização, com: conferência de abertura, mesas-redondas, oficinas pedagógicas e apresentação de painéis.

Conforme relatório técnico do evento,

O 2ª ENESEB veio para consolidar de vez o processo iniciado pela Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, de reunir um número expressivo de professores de Sociologia na Educação Básica para conhecer e trocar experiências, dividir dúvidas e ansiedades, partilhar as práticas e os conteúdos ensinados nas escolas do país (ENESEB, 2011).

E foi o que ocorreu. Observando a Tabela 7 do relatório técnico do evento, podemos constatar o número expressivo de estudantes de ensino superior e de professores(as) da educação básica participando desse evento.

Tabela 1 – Inscritos por ocupação

Ocupação	Quantidade	Porcentagem
Estudantes de Ensino Superior	172	39,18
Docente de Ensino Básico	162	36,9
Docente do Ensino Superior	62	14,12
Estudantes de Pós-graduação	26	5,92
Outros profissionais	12	2,73
Pesquisador	4	0,91
Estudantes de ensino médio	1	0,23
Total geral	439	100

Fonte: Relatório técnico do 2º ENESEB, 2011.

Com essa participação, houve a possibilidade de intercâmbio entre estudantes e professores(as) da educação básica e do ensino superior, compartilhando experiências e fortalecendo vínculos entre os atores envolvidos com a temática, “[...] além de aprofundar o debate sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino de sociologia, problematizando também as propostas já elaboradas no âmbito do MEC e das Secretarias de Estado de Educação” (ENESEB, 2011).

Contextualizando a ocasião em que o evento ocorreu, em 2011, estávamos ainda sob o efeito da conquista da inclusão da Sociologia na educação básica, pois desde o Regime Militar ela não era mais obrigatória no ensino médio. Recordando que, nesse Regime, com a Lei nº 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, a Sociologia sai da matriz e passa a ser disciplina optativa. O ensino médio passa a ser ensino profissionalizante, favorecendo um espaço maior para as disciplinas técnicas e não as disciplinas humanísticas, como é o caso da Filosofia e da Sociologia.

Foi apenas em 2006, por meio do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que houve o retorno da disciplina, em conjunto com a Filosofia, no currículo da educação básica. Em junho de 2008, entrou em vigor a Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio.

Sobre a instabilidade da Sociologia na educação básica, podemos refletir que a função clássica da Sociologia, com a sua primeira escola, o Positivismo, era contribuir com o projeto de modernidade e, assim,

tinha uma intenção de intervenção na sociedade, de compreender os fenômenos, não na perspectiva crítica, mas na perspectiva da construção harmônica do projeto burguês. Com o advento da industrialização e do movimento operário, favorece-se que o universo acadêmico conheça outras concepções teóricas para além da Sociologia clássica positivista, como é o caso do Marxismo. Isso explica que, no campo acadêmico, a aplicabilidade da Sociologia vai além da intervenção social para a pesquisa numa dimensão crítica.

Desse modo, o que se constata é a existência de uma tensão entre diferentes funções exercidas pela Sociologia e a resistência à sua presença em alguns momentos históricos, em instituições de ensino. Ocorre, dessa forma, a sua vulnerabilidade em relação ao currículo do ensino médio, quando alguns governos nacionais e/ou estaduais a excluem, pois, de acordo com seus interesses, essa área científica não teria um significado na formação dos jovens. Foi o que aconteceu no período do Regime Militar, em que o ensino médio passa a ser profissionalizante e disciplinas técnicas são valorizadas, deixando disciplinas humanísticas sem um espaço, portanto, sem obrigatoriedade de inclusão nesse grau de ensino.

Com a inserção na matriz curricular do ensino médio em 2008, a Sociologia reconquista seu espaço. Consoante a isso, em 2011, estávamos passando por uma fase de (re)construção dessa área de ensino, com muitos debates sobre a sua sistematização, legitimação e consolidação nesse novo contexto. No processo de discussão, nos eventos em geral e no Eneseb em particular, faziam parte temas como: práticas pedagógicas do ensino de Sociologia, a delimitação dos conteúdos a serem trabalhados, a formação de professores de Sociologia, metodologia e livro didático.

Nesse sentido, o II Eneseb teve como objetivo:

[...] discutir e ampliar em caráter nacional o panorama atual da formação docente especializada, considerando questões relativas ao ensino da disciplina de Sociologia na Educação Básica, conteúdos programáticos, metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos; aos cursos de licenciatura e formação de professores; às pesquisas sobre ensino da disciplina; à constituição de uma comunidade de professores de sociologia no Ensino Médio (ENESEB, 2011).

No II Eneseb, a solenidade de abertura contou com a presença da professora Maria Lourdes Gisi, decana da escola de Educação e Humanidades da PUCPR, representando o reitor Ir. Clemente Ivo Juliatto; de Celi Scalon, presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); de Anita Handfas, presidente da comissão de ensino da SBS/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e de Sandra Maria Mattar Diaz, coordenadora do curso de Ciências Sociais da PUCPR, representando a comissão local do Eneseb. O evento teve início às 15h, no sábado dia 23 de julho de 2011. Em seguida, às 16h, tivemos a conferência “Formação de professores de Sociologia e docência investigativa”, proferida pela professora Heloisa Dupas Penteado da Universidade de São Paulo (USP). Participaram, como coordenadora da mesa, Sandra Maria Mattar Diaz e, como mediadora, Wanirley Pedroso Guelfi, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No segundo e terceiro dia, ocorreram duas mesas-redondas, ambas com o mesmo formato, contando com um coordenador e três expositores. A primeira mesa foi no domingo dia 24 de julho às 14h, e teve como título “O ensino de Sociologia nas políticas de formação docente”. Coordenada por Lindomar Wessler Boneti, professor da PUCPR, teve exposições da professora Eleanor Palhano, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e Amurabi Pereira de Oliveira, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A segunda mesa, intitulada “Diretrizes curriculares para o ensino de Sociologia”, ocorreu na segunda-feira, dia 25 de julho de 2011, coordenada pela professora Lígia Wilhelms Eras, da UFPR, e contou com as exposições de Thiago Ingrassia Pereira, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Simone Meucci, da UFPR, e Mario Bispo Santos, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

O encontro teve ampla representação nacional, com a participação de representantes de 24 estados mais o Distrito Federal, ficando sem representantes no encontro apenas os estados do Acre e de Rondônia. Nas manhãs do segundo e terceiro dia do encontro, foram realizadas 38 oficinas pedagógicas. Também no segundo e terceiro dia do evento foram apresentados 142 trabalhos, divididos em

20 sessões temáticas. Citamos, de forma ilustrativa, uma das sessões temáticas, a de número 20, intitulada “Programas de formação de professores: Pibid Programa de Iniciação à Docência/CAPES”. Destacamos essa sessão, pois, em 2011, muitas universidades e escolas estavam ainda conhecendo esse valioso projeto de iniciação à docência, que vinha colaborar com a formação do professor de Sociologia. Esse programa teve sua criação em 2010, por meio do Decreto nº 7.219, com a finalidade de “[...] fomentar a iniciação à docência, e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, assim como para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira” (expresso em seu artigo 1º).

Vale ainda ressaltar que o II Eneseb teve a coordenação executiva de Camilo Flamarion, da Síntese Eventos, e da comissão organizadora local do II Eneseb: Adriana Ferreira, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Angela Maria de Souza Lima, da UEL; Anita Handfas, da UFRJ; Ileizi Luciana Fiorelli Silva, da UEL; Joyce Pescarolo, da UFPR; Lígia Wilhelms Eras, da UFPR; Osmir Dombrowski, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Samara Feitosa, da UFPR; Sandra Maria Mattar, da PUCPR; e Wanirley Pedroso Guelfi, da UFPR.

Concluindo, conforme o relatório final (2011) apresentado pela coordenação e organização do evento, o II Eneseb atingiu plenamente seus objetivos principais, permitindo: a divulgação e a circulação de experiências na área; o fomento e o intercâmbio entre pesquisadores e professores das diversas regiões do país; a busca da formação e do aperfeiçoamento de quadros em todo o país, para que possam colaborar com o aprimoramento da implementação da disciplina de Sociologia na educação básica. Eventos como o Eneseb contribuem para o fortalecimento e a organização dos agentes que participam do campo das Ciências Sociais, sejam professores, professoras e estudantes, que compartilham de estratégias na defesa da permanência da Sociologia no ensino médio.

Referências

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília-DF, 1971.

BRASIL. *Parecer nº 38/2006*, aprovado em 07/07/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 02 de junho de 2008. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Brasília-DF, 2010.

ENESEB. *Relatório técnico-científico*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: O III ENESEB

Danyelle Nilin Gonçalves

Verificar a história do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) é também acompanhar a trajetória da reinserção da Sociologia na educação básica brasileira, das políticas educacionais das últimas décadas e do impacto que a conjuntura política exerce na ciência, nas instituições educacionais e nos eventos científicos.

Desde sua primeira edição, ocorrida em 2009, em Campinas, o Eneseb vem contribuindo para consolidar no calendário de eventos acadêmicos a discussão sobre o impacto da Sociologia na educação básica, mas vai além disso. Vem auxiliando na consolidação de um grupo que se debruça sobre o ensino de Sociologia e reforçando a mobilização em torno da educação nacional. Rememorar esses eventos e sua organização é, portanto, um exercício gratificante e, ao mesmo tempo, doloroso, tendo em vista os acontecimentos dos últimos anos, quando algumas das nossas conquistas duramente obtidas pelas lutas ao longo do tempo vêm sendo destruídas rapidamente.

O III Eneseb, no entanto, ocorreu numa conjuntura diferente. Além da reinserção da disciplina, ocorrida legalmente em 2008, estávamos acompanhando o crescimento de um programa transformador das licenciaturas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o aumento de licenciaturas de Ciências Sociais em diversas regiões do país, um incremento de pesquisas sobre o ensino de Sociologia e a escola nos programas de pós-graduação em Sociologia Brasil afora e uma maior articulação da universidade com a escola básica.

Geralmente, o Eneseb ocorre no final de semana anterior ao Congresso Brasileiro de Sociologia. Contudo, dada a impossibilidade de as instituições que estavam organizando o Congresso – que, no ano de 2013, ocorreria em Salvador/BA – promoverem também o Eneseb,

optou-se por descolar os dois eventos, entendendo inclusive que este já havia se firmado no calendário de professores do ensino básico, superior e dos alunos das licenciaturas.

Foi essa aproximação, inclusive, o que possibilitou que, desde o momento inicial, professores da educação básica e alunos da licenciatura atuassem ativamente na organização do evento, desde a sua concepção até o apoio logístico durante os dias do encontro.

Ao longo de alguns meses, inúmeras reuniões foram realizadas para a montagem da programação, do *site*, análise das inscrições, busca por apoio e patrocínio, empréstimos e aluguel de equipamentos. A escolha para a palestra de abertura, que viria a ocorrer num grande equipamento cultural da cidade de Fortaleza (o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura), recaiu sobre Bernard Lahire, renomado sociólogo francês com importantes pesquisas sobre a educação, a escola e as disposições educacionais.

Apesar de não ter podido estar na abertura em função de questões familiares, Lahire nos brindou com o excelente texto “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?”, lido por ocasião do evento pela presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Irllys Barreira, sendo posteriormente publicado no livro referente ao evento *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências* (2013) e no dossiê temático “Sociologia no ensino médio”, da *Revista de Ciências Sociais* (v. 45, nº 1, 2014).

O III Eneseb discutiu o papel da universidade na formação de profissionais que lidem com os desafios postos no século XXI, tendo como tema central a “Juventude e o ensino médio”. Um dos destaques do evento foi justamente o Encontro Nacional do Programa Institucional de Iniciação à Docência de Sociologia, no qual licenciandos, professores da educação básica, alunos de pós-graduação e professores universitários tiveram a oportunidade de compartilhar experiências vivenciadas nas escolas públicas do país, em especial, para a disciplina de Sociologia.

Além da palestra inicial, o Eneseb contou com duas mesas-redondas, ocorridas uma em cada dia, no período noturno: a primeira

mesa, intitulada “Juventude e ensino médio”, teve a participação de Paulo Carrano (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Geovani Jacó (Universidade Estadual do Ceará), Isaurora Martins (Universidade Veiga de Almeida) e de um representante da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e discutiu as especificidades, dilemas e possibilidades de alunos jovens no ambiente escolar, além das propostas em construção para um “novo ensino médio”.

A segunda mesa, “A formação de professores de Sociologia: uma perspectiva comparada entre Brasil e Argentina”, contou com a participação de Diego Pereyra (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Luiza Pereira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Simone Meucci (Universidade Federal do Paraná) e Ileizi Fiorelli (Universidade Estadual de Londrina) e se propôs a discutir as diferenças e semelhanças existentes entre os currículos, a formação de professores e a estrutura educacional dos sistemas brasileiro e argentino.

Durante as duas manhãs ocorreram 17 oficinas pedagógicas, que objetivavam compartilhar propostas, ações, atividades e projetos pedagógicos direcionados ao ensino de Ciências Sociais na educação básica. A ideia foi que esse espaço servisse como um momento de troca de saberes do trabalho docente, onde a ideia de aprender a fazer prevalecesse. Cada participante podia optar por fazer até duas oficinas, já que elas foram divididas em dias separados. Uma das contribuições do evento foi que ele permitiu que alunos de graduação, pós-graduação e professores da rede básica e das instituições superiores ministrassem as oficinas, socializando os saberes apreendidos. Os bolsistas do Pibid tiveram participação fundamental em algumas delas.

Quadro 1- Oficinas propostas no III Eneseb

Xeque-mate: uma proposta diferenciada para o ensino de sociologia na Educação Básica - 67 participantes
Laboratório de análise social e participação política - 37 participantes
Oficina para confecção de planos de aula em meio ambiente e sociedade - 18 participantes
Ensino Médio da Sociologia da Juventude: elaboração de planos de aula - 88 participantes
Ensino de Sociologia e internet: trabalhando com <i>webquests</i> - 39 participantes
O negro no Brasil à luz de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes - 23 participantes
Oficina de aprendizagem: que abordagem é essa? o ensino de sociologia em uma nova prática pedagógica - 31 participantes
Sociologia para jovens e adultos do campo - 21 participantes
Aventura Sociológica 23 participantes
A realidade local como elemento desencadeador para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio - 22 participantes
A biblioteca virtual do pensamento social e a sociologia escolar: uma proposta de uso didático - 18 participantes
Os filmes nas aulas de sociologia: imaginação sociológica, desnaturalização e estranhamento para alunos do ensino médio - 109 participantes
Caixa-didática: relação de gênero e sexualidade - 22 participantes
Uso de dinâmicas, jogos e exercícios como prática didática e pedagógica no ensino de Sociologia - 44 participantes
O que é ser brasileiro? 10 participantes
Ofício de Sociólogo - 26 participantes
Gênero, identidades sociais e poder - 22 participantes

Fonte: Autoria própria.

Os Grupos de Trabalho (GT) destinaram-se aos professores da educação básica e do ensino superior, pesquisadores e discentes da graduação de pós-graduação que desenvolviam atividades pedagógicas e/ou de pesquisa na educação básica ou superior. Já os painéis destinaram-se aos discentes da graduação.

Ao todo, foram apresentados 67 painéis e 133 trabalhos, na modalidade comunicação oral, divididos da seguinte forma:

Quadro 2: Grupos de Trabalho propostos no III Eneseb.

GT 01 - Mídia, Educação e Linguagens: novos espaços de socialização - 07 apresentações
GT 02 - Formação de professores de Ciências Sociais - 10 participações
GT 03 - Os saberes docentes e a formação profissional do professor de Sociologia na escola básica - 15 apresentações
GT 04 - Ensino de Sociologia e intervenção social - 11 apresentações
GT 05 - Educação para a diversidade: saberes locais e protagonismo juvenil no ensino de sociologia - 10 apresentações
GT 06 - Por uma transposição didática das teorias das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política): teorizações sobre as práticas de ensino em Ciências Sociais - 15 apresentações
GT 07 - Livro Didático de Sociologia - 10 apresentações
GT 08 - O ensino da Sociologia e as políticas educacionais - 10 apresentações
GT 09 - Culturas juvenis e escola - 07 apresentações
GT 10 - Sociologia no Ensino Médio: docência, metodologias e pesquisa - 15 apresentações
GT 11 - O PIBID e a Formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades - 12 apresentações
GT 12 - Contribuições da Sociologia para a pesquisa em Educação - 07 apresentações
GT 13 - O lugar da pesquisa no Ensino de Sociologia - 04 apresentações

Fonte: Autoria própria.

Como parte da intensa programação que caracteriza o Eneseb, houve ainda a exibição de um documentário sobre o Pibid, o lançamento de oito livros temáticos e duas atividades culturais. Por ocasião do evento, foi realizada uma enquete para a pesquisa de doutorado do professor Mário Bispo dos Santos, aluno então da Universidade de Brasília. Pela característica fortemente política das discussões, ainda foram coletadas assinaturas para um abaixo assinado destinado à SEDUC/CE, cobrando vagas para a Sociologia no concurso que ocorreria dentre alguns meses (algo que se revelou exitoso, já que foram conseguidas 15 vagas no concurso para a SEDUC/CE ainda em 2013).

Todos os trabalhos completos produzidos foram publicados no *site* do evento, além de terem sido entregues aos participantes em CDs e no Caderno de Resumos. Como resultado do evento, foi publicado um dossiê temático na *Revista de Ciências Sociais* e um livro publicado pela Editora Pontes, já citados e que posteriormente se tornaram referência para os estudos na área, inaugurando assim uma saudável tradição de produzir em forma de livro a memória do evento, como este que escrevemos agora.

Por todo o papel que o Eneseb vem exercendo ao longo das suas seis edições e que certamente continuará no encontro de 2021, desejamos vida longa ao evento com a esperança de que melhores dias virão.

Referências

GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes editores, 2013.

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Sociologia no ensino médio*. Fortaleza: v. 45, nº 1, 2014.

BALANÇO DO ENESEB 2015: ALÉM DE MEMÓRIAS

*Daniel Gustavo Mocelin
Leandro Raizer*

Mais do que um espaço de divulgação sobre o estado da produção científica e do que uma amostra de experiências exitosas de ensino em Ciências Sociais, um evento como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica¹ (Eneseb) caracteriza um momento de efervescência criadora para a comunidade que congrega o “campo da Sociologia Escolar” (BODART; FEIJÓ, 2020; MOCELIN, 2020). Desde 2009, de dois em dois anos, representantes de todas as regiões do país se reúnem em mesas, sessões, grupos de trabalho e oficinas pedagógicas para problematizar o ensino da Sociologia, trocando conhecimentos, divulgando experiências de ensino e achados de pesquisa.

O Eneseb articula uma rede de agentes acadêmicos e educacionais envolvidos com a qualidade e em defesa da Sociologia aplicada na escola. São professores do ensino superior e da educação básica, grupos de pesquisa e membros de associações, estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e pós-graduandos, engajados pelo ensino da Sociologia. Como evento que acompanha e avalia a trajetória da Sociologia no currículo escolar, a cada nova edição, o Eneseb foi se tornando espaço fértil na análise da política educacional e referência para quem atua nessa área, que alia as Ciências Sociais com práticas de intervenção didático-pedagógicas (RAIZER *et al.*, 2016).

O IV Eneseb teve como tema “Escola, currículo e Sociologia” e foi realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo/RS, entre os dias 17 e 19 de julho de 2015. Mesmo sob

¹ O encontro é realizado pela comissão de ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Quando a disciplina Sociologia se tornou componente curricular obrigatório no ensino médio, a temática do ensino constituiu-se como um dos mais vibrantes GTs do Congresso Brasileiro de Sociologia, fazendo com esse subcampo passasse a ser “abraçado” pela SBS, em evento paralelo ao seu Congresso Nacional.

chuva e frio, seus participantes chegavam nessa edição acalorados pelos sete anos da Lei nº 11.684/2008, buscando debater os desafios colocados pela então prevista reforma curricular do ensino médio, bem como os rumos para o ensino da disciplina de Sociologia e o papel da universidade nesse processo. Aliado a isso, o evento trouxe reflexões que partiram da história da disciplina e foram até a formação de professores, perpassando a questão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Ademais, temas como juventude, gênero, trabalho, meio ambiente e interdisciplinaridade se destacaram como demandas de reflexão. Com 604 inscritos no evento, foram credenciados 456 participantes, com representantes de 17 estados do país. A quarta edição contou com 11 Grupos de Trabalho (GTs), onde foram apresentados 212 estudos, que se somaram a uma mostra de 94 painéis e 32 oficinas, organizadas em parceria com professores de escolas.

A programação contemplou temas tradicionais, presentes nas edições anteriores, assim como temáticas novas (ENESEB, 2015). A identidade docente foi debate no GT 1 “O Pibid e a formação docente”, coordenado por Marili Junqueira e Rosângela Pimenta. Um mosaico de experiências didáticas foi analisado no GT 2 “Metodologias e práticas de ensino de Ciências Sociais”, coordenado por Rogerio Lima e Fátima Ferreira. A presença da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi tratada como fator de legitimação da disciplina, no GT 3 “Livros didáticos de Sociologia”, coordenado por Anita Handfas e Amaury Moraes. No GT 4 “Formação de professores”, organizado por Amurabi Oliveira e Célia Caregnato, as experiências de estágios supervisionados e resultados do Pibid foram tratados como instrumento de valorização das licenciaturas.

Para compreender a institucionalização do subcampo de pesquisa, Marcelo Cigales e Cristiano Bodart organizaram o GT 5 “História do ensino de Sociologia”. No GT 6 “Escolas, culturas juvenis e sociabilidade”, coordenado por Irapuan Peixoto Lima Filho e Danyelle Nilin Gonçalves, a Sociologia foi analisada pela perspectiva dos alunos

secundaristas. Dado que a Sociologia transita também pela Educação de Jovens e Adultos, técnico-profissional e do campo, Rogéria Martins e Diogo Tourino propuseram o GT 7 “Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino”. O GT8 “Política no ensino de Sociologia” abordou a conjuntura política educacional, sendo organizado por Sandro Cerveira e José Ferreira.

Os demais GTs voltaram-se a temas correlatos ao ensino da Sociologia. O GT9 “O ensino de Sociologia e a categoria trabalho”, coordenado por Nise Jinkings e Ana Caridá, retomou esse debate clássico, mas vinculado à realidade estudantil. Por sua vez, Tânia Welter e Adriana Santos organizaram o GT10 “Gênero e sexualidade”, abordando a violência contra a mulher e as desigualdades de gênero. No GT11 “A dimensão ambiental no ensino da Sociologia”, proposto por Aloisio Ruscheinsky e Daniel Gustavo Mocelin, o paradigma ecológico foi abordado como problemática para conectar a disciplina com o debate acerca do meio ambiente e outros componentes curriculares que tratam do tema.

A organização do evento ficou a cargo de uma comissão formada pelos professores Carlos Gadea (Unisinos), Daniel Gustavo Mocelin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS), Leandro Raizer (UFRGS), Luiz Inácio Gaiger (Unisinos) e Luiza Helena Pereira (UFRGS). Sediado em uma instituição de ensino privada, o evento obteve fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de contar com a infraestrutura da Unisinos e o apoio operacional do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviacs/UFRGS). Nessa edição, um acordo junto à SBS isentou a taxa de inscrição dos participantes também credenciados no Congresso Brasileiro de Sociologia, que ocorreu na UFRGS, em Porto Alegre, entre 20 e 23 de julho.

Como nas demais edições, as atividades aproximaram diferentes gerações, produzindo um círculo virtuoso entre reflexões teóricas, empíricas e práticas, organização acadêmica e ações de profissionalização pedagógica. A abertura contou com conferência ministrada pela professora Luiza Helena Pereira e homenageou a professora Heloísa

Martins. Em termos de produção científica, resultados foram publicados em dossiê no periódico *Ciências Sociais* (Unisinus, v. 51, n. 3, 2015) e em um livro, *Rumos da Sociologia no ensino médio* (2016), produzido pelo Laviecs, em parceria com a Editora Cirkula. O encontro também permitiu estudo sobre o perfil dos participantes, relacionando suas orientações ideológicas e pedagógicas (RAIZER; MOCELIN, 2015).

Nesse Eneseb o diálogo com o poder público foi ampliado. A programação teve a participação de Ricardo Magalhães Dias Cardozo, coordenador de ensino médio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Representando o ministro Renato Janine Ribeiro, o convidado expôs a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destacou que a composição disciplinar do currículo manteria a Sociologia. Essa iniciativa permitiu a indicação de Ileizi Fiorelli Silva para compor a equipe de especialistas de área, junto à BNCC. O encontro também foi marcado por forte clamor pela continuidade do Pibid, sendo palco da articulação nacional do movimento dos pibidianos, que tinham sua condição ameaçada pela política de ajuste fiscal e cortes orçamentários. Além disso, no contexto dessa edição, foram tomadas importantes iniciativas para criar o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), sediado na Universidade Federal do Ceará, que reúne nove instituições na oferta simultânea de um curso realizado no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes).

Durante o planejamento do IV Eneseb, pela primeira vez foi proposto um evento prévio ao encontro principal, “Pré-Eneseb2017: perspectivas para a Sociologia no ensino médio e a formação de professores”, realizado na UFRGS, em Porto Alegre, entre 12 e 14 de setembro de 2016. Na ocasião, se julgou oportuno realizar um seminário público, tendo em vista a presença de representantes da comissão de ensino da SBS, que se reuniram em Porto Alegre para planejar as atividades do encontro programado para o ano seguinte. Tal prática passou a ser observada desde então.

O resultado de um Eneseb não se restringe à sua realização, tempo e local. Pesquisas inéditas, pedagogias inovadoras, relatos sobre o cotidiano

escolar e análise do contexto estabelecem pontos de pauta para diálogos e decisões. Esse mapeamento ajuda na mobilização dos interessados e na definição da agenda política e de pesquisa na área, apontando rumos e organizando estratégias de atuação frente aos desafios acadêmicos, escolares e profissionais emergentes. Participar de um Eneseb traz avanços, ânimo, disposição e esperança para continuar promovendo a qualidade do ensino das Ciências Sociais. Cada Eneseb é muito maior do que sua programação e energiza ainda mais essa comunidade que compõe o campo da “Sociologia Escolar”.

Referências

BRASIL. *Lei nº 11.684*, de 02 de junho de 2008. Brasília-DF, 2008.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia Escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. *In: BODART, C. N.; ROGÉRIO, R. M. (Orgs.). A importância do ensino das Ciências Humanas*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 19-47.

ENESEB. Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (4.: São Leopoldo, RS). *Anais do IV ENESEB*. Carlos A. Gadea [et al.]. Porto Alegre: Cirkula, 2015. 400p.

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

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. Balanço do ENESEB 2015: conquistas, desafios e agenda para as próximas edições. *In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. (Orgs.). Ramos da Sociologia no ensino médio: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 189-214.

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

A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NA CONSTRUÇÃO DO V ENESEB: UMA EXPERIÊNCIA EM TRÊS TEMPOS

*Haydée Caruso
Mário Bispo dos Santos*

Introdução

As palavras reunidas aqui registram a construção coletiva de um projeto político que escolheu valorizar a formação de licenciandos(as) das Ciências Sociais da Universidade de Brasília para atuarem na educação básica brasileira.

O caminho tem sido árduo, mas nos enche de alegria com as enormes conquistas que tivemos até aqui. Nossa experiência não tem sido um traçado de linhas retas – tal como projetada pelos idealizadores de Brasília, mas sim marcadas por curvas, cruzamentos e obstáculos. Por isso, resolvemos narrar nossa experiência em três tempos: a) pré-Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb); b) o próprio encontro realizado em 2017; e c) o legado dessa experiência para a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB).

Nós, autores deste relato, estivemos envolvidos direta e indiretamente nos três tempos aqui narrados. De um frutífero encontro na disciplina de Prática de Ensino em Ciências Sociais, no ano de 2013, surgiu uma interlocução acadêmica intensa, a construção de parcerias político-institucionais, e mais que isso, uma amizade marcada pelo respeito, admiração e aprendizado mútuo. Eis o que temos para contar de nossa experiência.

O V Eneseb aconteceu entre 23 a 25 de julho de 2017, na UnB. Inicialmente, sublinharíamos que aquele encontro, bem como suas quatro edições anteriores, é tributário de diversas mudanças que impactaram o ensino de Sociologia na escola básica;

algumas de ordem mais ampla que contribuíram para a institucionalização da disciplina, notadamente, a obrigatoriedade legal, e outras internas ao campo da Sociologia, ocorridas ainda na primeira década dos anos 2000, como a criação do Grupo de Trabalho (GT) “Ensino de Sociologia” e da comissão de ensino no âmbito da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

As condições para a criação do Eneseb, citadas acima, podem ser compreendidas a partir da análise mais ampla sobre as próprias condições sociais, nas quais ocorre a produção da ciência. De um lado, é possível identificar as condições cognitivas ou internas ao próprio processo de produção dos saberes como, por exemplo, o acúmulo de conhecimento na área, a presença de um paradigma hegemônico ou de teorias em competição e as representações sociais dos atores que disputam a hegemonia no campo. Do outro lado, haveria as denominadas condições socioinstitucionais, até certo grau consideradas externas ao processo de conhecimento, tais como certas características do contexto econômico e político, programas governamentais, criação de instituições e de aparatos legais.²

Nessa perspectiva, consideramos que a realização do V Eneseb também pode ser relacionada às mudanças nas condições cognitivas internas à própria dinâmica e estruturação do Departamento de Sociologia da UnB, conhecido pela sigla SOL. Neste texto, faremos um pequeno balanço dessas mudanças, considerando nossa direta implicação em todas as etapas dessa experiência; em seguida, um relato acerca do referido encontro e, por fim, apontamos o legado do V Eneseb para as Ciências Sociais na UnB.

² As reflexões sobre as condições socioinstitucionais e cognitivas que aqui apresentamos baseiam-se nas contribuições de Fernanda Sobral (2009). *Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior*. Cad. Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 227-241, maio/ago. 2009, bem como nas discussões desenvolvidas por Mário Bispo Santos, em sua tese de doutorado, intitulada *O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Pré-Eneseb

De início, é oportuno evidenciar a posição nacional que o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPG Sociologia) da UnB ocupa em termos de produção sobre o ensino de Sociologia. Entre os anos 2000 e 2010, quatro foram defendidas no âmbito daquele programa: Mário Santos (2002), Erlando Rêses (2004), Shirlei Rodrigues (2007) e Janete Silva (2013). Ressaltamos que as três primeiras dissertações³ foram produzidas no período pré-obrigatoriedade, no qual, na maioria dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais, havia pouco espaço para a temática do ensino de Sociologia.⁴

Talvez o acolhimento de projetos de pesquisa sobre o ensino de Sociologia deva ser uma das muitas características do PPG Sociologia/UnB a serem lembradas quando o programa comemora 50 anos de criação, completos em 2020. No entanto, se de um lado, no início dos anos 2000, na pós-graduação, havia uma abertura para a referida temática, do outro lado, na graduação, a licenciatura notadamente padecia de uma reforma curricular, de projetos inovadores e de uma maior integração com as escolas.

Todavia, algumas ações pontuais que buscavam uma maior aproximação com os professores da educação básica contribuíram decisivamente para as condições socioinstitucionais e cognitivas para a realização do Eneseb e para a consolidação da licenciatura em Ciências Sociais da UnB.

³ Em 2016, os três primeiros pesquisadores lançaram um livro resultante de suas dissertações intitulado *A Sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*. A obra lançada no Instituto de Ciências Sociais da UnB tem prefácio de Fernanda Sobral e Carlos Benedito Martins que foram orientadores das referidas dissertações.

⁴ Nacionalmente, a Sociologia se tornou disciplina obrigatória por força da Lei nº 11.684/2008, no entanto, no Distrito Federal, uma reforma curricular no início dos anos 2000 a tornou obrigatória nas três séries do ensino médio com carga de duas horas-aula semanais. Anteriormente, desde 1986, a disciplina era ofertada com uma carga menor (duas horas-aula apenas na 3ª série) e era componente da parte diversificada do currículo. Desde 1986, a Sociologia também era componente do curso normal (magistério) com o nome de Sociologia da Educação.

De modo breve, destacamos a primeira edição do curso de extensão “Atualização em Sociologia” para professores da rede pública e particular. O curso era coordenado pelo professor Sadi Dal Rosso e organizado em unidades, nas quais os docentes apresentavam as linhas de pesquisas em desenvolvimento no PPG Sociologia. Outra iniciativa importante de aproximação entre o SOL e a educação básica aconteceu em 2003. Naquele ano, foi desencadeado um movimento envolvendo professores da UnB e das escolas públicas e particulares que reivindicava a inclusão da Sociologia e da Filosofia nos processos seletivos de ingresso na UnB. O Departamento de Sociologia, representado pela professora Christiane Girard, participou da comissão responsável pela discussão e construção do modelo de cobrança dos conteúdos de Sociologia no Programa de Avaliação Seriada (PAS)⁵ e no vestibular tradicional. Como resultado do trabalho daquela comissão, em 2006, os conhecimentos de Sociologia passaram a ser exigidos no PAS e, em 2009, no vestibular.⁶

Todavia, somente na década seguinte, em 2011, a licenciatura passou a ter um olhar próprio do Departamento de Sociologia com a criação de uma coordenação específica para essa habilitação. Assim, começaram a surgir projetos importantes, tais como: Prodocência⁷, Toque de Mídias⁸ e Pibid⁹. Tais programas modificaram ou mesmo ajudaram a criar as condições socioinstitucionais e cognitivas para a promoção de uma maior integração entre a pós e a graduação, entre a universidade e as escolas do Distrito Federal.

⁵ A UnB possui, dentre suas opções de ingresso, o chamado PAS, que se constitui em processo seletivo próprio realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Atualmente, a universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no programa, abrindo as portas da instituição para os estudantes do ensino médio de forma gradual e progressiva. Para saber mais, consultar: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>.

⁶ Sobre esse processo, ver o texto de Rêses, Santos e colaboradores, “A construção da visibilidade /inserção da Filosofia e da Sociologia no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no vestibular da UnB (2003-2005)”.

⁷ Coordenado pela professora Sayonara Leal (Departamento de Sociologia).

⁸ Coordenado pela professora Antonadia Borges (Departamento de Antropologia).

⁹ Coordenado pelos professores Haydée Caruso (2013-2016), Eduardo Dimitrov (2016-2019) e Marcelo Cigales (2020-atual).

Nos três anos que antecederam o V Eneseb, o SOL vivenciou um aumento significativo do número de graduandos interessados pela licenciatura e um acúmulo de experiências e conhecimentos acerca da Sociologia no ensino médio. Há alguns anos é a habilitação que mais forma dentre as disponíveis nas Ciências Sociais da UnB que, além da licenciatura, é composta pelo bacharelado em Ciências Sociais, bacharelado em Antropologia e bacharelado em Sociologia.

Dentre as mudanças socioinstitucionais e cognitivas no âmbito do SOL, talvez o fato mais emblemático tenha sido a criação do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez, o LELIA, em 2015. O nome é uma homenagem à socióloga e antropóloga que, em sua obra, tratou especialmente das temáticas racial e de gênero. O objetivo do laboratório é produzir pesquisas, materiais didáticos e paradidáticos relacionados àquelas temáticas, dentre outras. Nesse mesmo ano ocorreu, pela primeira vez na história do Departamento, abertura de concurso para professor adjunto para atuação na área de ensino de Sociologia.

Em síntese, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a participação em programas de formação de professores, as publicações, a existência de um grupo de docentes responsável pela licenciatura e a criação do laboratório LELIA constituíram algumas das condições socioinstitucionais e cognitivas que qualificariam a UnB para sediar o V Eneseb e contribuíram para que o colegiado do Departamento de Sociologia deliberasse positivamente quanto à aceitação do evento.

V Eneseb: a realização

O Eneseb 2017, *a priori*, não tinha um eixo temático definido. Entretanto, em razão da conjuntura política que se configurou após o *impeachment*, em 2016, da presidenta Dilma Rousseff, o evento acabou tendo como tema central de conferências e mesas-redondas a política educacional do governo que se instalou, marcada pelo desmonte de programas, ameaças de extinção do Pibid, corte de verbas e Reforma do Ensino Médio.

Nessa direção, o tema da conferência de abertura foi justamente “Desafios para a Sociologia na educação básica”. A conferência foi

proferida pelas professoras Ieizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves, as duas últimas coordenadoras da comissão de ensino da SBS.

É fundamental destacar que o V Eneseb beneficia-se de todo o saber acumulado em edições anteriores, além de contar com um espaço de trocas de experiências, que foi a realização, em 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do “Pré-Eneseb2017: perspectivas para a Sociologia no ensino médio e a formação de professores”. Podemos afirmar que herdamos dos coordenadores do III e IV Eneseb uma metodologia de trabalho que se traduziu em projetos básicos para captação de recursos, planilhas de custos, modelos de documentos para chamadas públicas, formatos avaliativos de oficinas e pôsteres.

O encontro realizado no Distrito Federal teve praticamente a mesma estrutura dos anteriores: conferências, mesas-redondas, oficinas e sessão de pôsteres. As rodas de conversa constituíram-se numa das inovações, nas quais docentes do ensino médio compartilharam suas experiências e histórias a partir da questão: “Como aprendeu a ser professor(a) de Sociologia?”

Com relação à produção acadêmica, cabe ressaltar que 43 pôsteres foram inscritos, 24 oficinas pedagógicas propostas e considerando os 13 GTs aprovados, tivemos 195 trabalhos apresentados. Entretanto, a estimativa de 400 participantes foi superada pelo número de mais de 500 participantes presentes no evento.

Houve uma preocupação em destinar parte das verbas angariadas para o custeio de alimentação dos estudantes que vieram de diversas partes do Brasil, realizando parceria com o Restaurante Universitário, além da garantia de alojamento para os estudantes em clube próximo da universidade.

O evento só foi possível graças ao patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) e do Observatório da Educação (OBEDUC) de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Ainda contou com o apoio do Sindicato dos Professores (SINPRODF), que custeou inscrições de professores da educação básica.

V Eneseb: o legado

Um dos legados do V Eneseb se consubstanciou com o lançamento, em 2019, do livro *Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Trata-se de uma obra coletiva com artigos de 34 autores(as), que foi produzida a partir das conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho, rodas de conversas, oficinas e painéis realizados no encontro. O livro, editado em versão impressa e *e-book*, já consta nas referências de concursos públicos, de artigos e monografias.

É possível sugerir que a realização do Eneseb na UnB consolidou ou mesmo incrementou certas mudanças nas condições na produção do conhecimento relativo à licenciatura no SOL. Dessa forma, a temática “Ensino de Sociologia” agora faz parte da programação dos diversos eventos promovidos pelo Departamento, como a Semana de Sociologia. A temática também é tratada sistematicamente em eventos da UnB por iniciativa do SOL como, por exemplo, a Semana Universitária.

Docentes do SOL continuam participando de diversos espaços institucionais de âmbito nacional relacionados ao ensino de Sociologia, como a comissão de ensino da SBS e reuniões preparatórias para o VII Eneseb a ser realizado, em 2021, em Belém do Pará.

Em âmbito local, há uma série de iniciativas que envolvem docentes, discentes e as escolas do Distrito Federal. Alguns destaques são: a) aprovação, em 2019, da reforma curricular da licenciatura em Ciências Sociais¹⁰; b) aprovação, em 2020, do Pibid interdisciplinar Sociologia e História, que articula as duas disciplinas em torno da pesquisa como estratégia metodológica para o ensino¹¹; c) a participação dos(as) professores do SOL no grupo de discussão da Secretaria de Educação sobre a implantação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal; d) a

¹⁰ Processo longo que envolveu alguns professores do Departamento, mas que só se materializou a partir do empenho do professor Eduardo Dimitrov, responsável pela construção e aprovação do texto definitivo.

¹¹ Coordenado pelos professores Marcelo Cigales (Departamento de Sociologia) e Cristiane Portela (Departamento de História).

criação, por iniciativa dos discentes, do projeto de extensão Ciências Sociais nas Escolas (CISO)¹².

Por fim, chamamos a atenção para a mais importante ação do Departamento de Sociologia na construção da licenciatura como agenda prioritária de longo prazo. Destacamos o ingresso, entre 2019 e 2020, de mais quatro professores, aprovados no segundo concurso para professor adjunto, específico para a área de ensino de Sociologia. Entendemos que sem docentes envolvidos em um projeto institucional de valorização das licenciaturas, não há formação qualificada dos futuros professores(as) de Sociologia na educação básica. A história recente do SOL demonstra que optamos pelo caminho do fortalecimento da presença das Ciências Sociais nas escolas como espaço de possibilidades explicativas para adolescentes e jovens acerca do mundo social que os cerca.

Referências

RÊSES, Erlando. *E com a palavra: os alunos - estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2004.

RODRIGUES, Shirlei. *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?* Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2007.

SANTOS, Mário. *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

SILVA, Janete. *As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

¹² Projeto coordenado pelo professor Stefan Klein.

O ENESEB 2019 NA UFSC: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Amurabi Oliveira

O VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) ocorreu entre os dias 6 e 8 de julho no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contando ainda com um forte apoio do Centro de Ciências da Educação (CED), o que reflete a própria natureza do debate sobre o ensino de Sociologia, que se estabelece entre as Ciências Sociais e a Educação.

Eu vinha participando dos Enesebs desde 2011, quando ainda era professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e acompanhando o crescimento do evento em suas últimas edições, assim como o amadurecimento dos debates. Devido a isso, tinha plena ciência do desafio que seria a organização dessa edição.

Esse encontro seria o primeiro Eneseb após um conjunto de retrocessos no campo das políticas educacionais para o campo do ensino de Sociologia, demarcados principalmente pela Reforma do Ensino Médio em 2017, que retirou a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio, e pela publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresenta uma proposta disciplinar para o ensino dessa ciência, dissolvendo-a entre as competências e habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No campo político, também era o primeiro evento realizado após a eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018 e a eleição estadual, em Santa Catarina, de Carlos Moisés da Silva, conhecido como Comandante Moisés, filiado ao Partido Social Liberal (PSL), o mesmo partido do presidente eleito.

Poucos meses antes do evento ocorrer, o Brasil presenciou, em 15 de maio, manifestações em todo o país contra os cortes na educação, sendo até então os maiores protestos de rua contra o governo Jair Bolsonaro. Tais protestos demonstraram a capacidade da pauta educacional mobilizar a população brasileira e a centralidade que ela ocupa em nosso debate político.

Considerando tal cenário, que se somavam aos cortes de financiamento das universidades públicas e das agências de fomento, tínhamos a clareza de que a realização desse evento seria um grande desafio. A realização do pré-Eneseb no ano anterior, que contou com a vinda dos professores Haydée Caruso (Universidade de Brasília, UnB), Ileizi Silva (Universidade Estadual de Londrina), Leandro Raizer (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que participaram ativamente da organização das edições anteriores, assim como do professor Carlos Benedito Martins (UnB), então presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), possibilitou uma importante troca de diálogos e experiências, que serviu não apenas para agregar e mobilizar nossa comunidade acadêmica local, como também para visibilizar esse debate nas Ciências Sociais. Contamos ainda com a colaboração de nossos pares no Colégio de Aplicação, no Departamento de Metodologia de Ensino e do Departamento de Antropologia.

Mas esse também foi o primeiro Eneseb depois do ingresso da primeira turma do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) que, junto com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), nos apoiou institucionalmente.

O tema do evento, “O ensino de Sociologia como conquista: dez anos de resistências”, refletia ao mesmo tempo uma década da reintrodução da Sociologia no currículo escolar nacionalmente em 2018, considerando a data de lançamento do evento, como também uma década em relação ao primeiro Eneseb, considerando a data em que o evento ocorreria. Tendo em vista o marco de uma década de manutenção do Eneseb, consideramos que seria mais que oportuno homenagear a professora Anita Handfas, organizadora do primeiro Eneseb, que ocorreu em 2009, no Rio de Janeiro.

Talvez de forma um pouco diferente do que havíamos observado em outros Eneseb, parte significativa da equipe local era formada por estudantes da pós-graduação e da graduação, com especial destaque para meus queridos orientandos, dentre os quais Ana Martina Engerhoff (doutoranda PPGSP), Carolina Monteiro Nascimento (mestranda PPGSP), Diego Greinert (doutorando PPGSP), Marcelo Cigales

(doutorando PPGSP), Beatriz Melchiotto (graduanda Ciências Sociais), Inaê Barbosa (graduande em Ciências Sociais) e Sabrina Smilalowski (graduanda Ciências Sociais), aos quais se somaram outros estudantes, principalmente durante o período de realização do evento. Isso demonstra a relevância da formação e solidificação de núcleo de pesquisa sobre o tema do ensino de Sociologia. Sem isso o evento não teria sido possível.

Tínhamos a certeza, naquele momento, de que o evento deveria ter alguns princípios norteadores, principalmente no que diz respeito à ideia de ser um evento inclusivo em todos os seus sentidos. Pleiteamos e, muito gentilmente, a SBS acatou nossa proposta de isentar a inscrição no Congresso Brasileiro de Sociologia dos professores da educação básica que estavam participando do Eneseb. Também defendemos o não reajuste das taxas de inscrição para professores da educação básica e para estudantes de graduação e pós-graduação, além de isenção para os estudantes de graduação da UFSC, considerando o congelamento das bolsas nos últimos anos, os cortes nos financiamentos e os pífios reajustes salariais recebidos pelos professores das redes públicas de ensino.

Compreendemos ainda que o debate sobre inclusão deveria perpassar também a composição das mesas, de modo que buscamos manter a equidade de gênero e racial nessa composição, dando maior visibilidade às mulheres como palestrantes, uma vez que elas representam a maior parte dos profissionais da educação. Foi o primeiro Eneseb com palestrantes trans, indígenas, com uma mesa formada exclusivamente por palestrantes não brancos. Tais questões, para nós, eram relevantes na medida em que, diante de um contexto de ataques às minorias, reafirmamos nosso compromisso público com esses grupos dentro de um contexto de partilha discursiva.

O Restaurante Universitário – nosso RU para os locais ou bandejão para outros colegas – foi também relevante para nosso evento, sendo parte fundamental da infraestrutura do evento. Digo isso por compreender que é necessário valorizarmos e visibilizarmos os recursos da universidade pública, algo que transcende suas atividades cotidianas, abarcando também os eventos acadêmicos que ocorrem nesse espaço.

O evento contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo a primeira vez que o Eneseb recebeu financiamento desse órgão. Tais financiamentos também foram fundamentais para a realização das atividades, garantindo a vinda dos palestrantes, material gráfico etc.

A mesa de abertura contou com Naomi Neri (estudante da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC), Ana Carolina Torres (professora de Sociologia da Secretaria da Educação do Ceará) e Haydée Caruso (professora de Sociologia de Ciências Sociais da UnB), sendo mediada por Thiago Ingrassia (Universidade Federal da Fronteira Sul/Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, ABECS), tendo como tema: “Os desafios do ensino de Sociologia no atual cenário sociopolítico do Brasil: formação e ensino”. A segunda mesa contou com Luciana Freitas (Movimento Negro Unificado de Santa Catarina e egressa da licenciatura em Ciências Sociais da UFSC), Getúlio Narsizo (professor da escola indígena Caciue Vanhkre, egresso da licenciatura intercultural indígena da UFSC e mestrando pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó) e Fabson Calixto (professor de Sociologia da Secretaria da Educação do Estado de Alagoas), mediada por Lígia Eras (Instituto Federal de Santa Catarina), tendo como tema “O ensino de Sociologia e o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero”. Nossa última mesa – formada exclusivamente por mulheres – contou com as professoras Adriana Marrero (Universidade da República/Uruguai), Joana Röwer (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) e Júlia Maçaira (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mediada por Cristiano Bodart (UFAL), tendo como tema: “O ensino de Sociologia em perspectiva comparada: CPLP, França e Uruguai”.

Compôs ainda o quadro de atividades do Eneseb a II Mostra de Pôsteres Pibic Ensino Médio – Projeto “Universidade em diálogos: direitos humanos, Antropologia, Educação e diversidades na formação do ensino médio”, rodas de conversa, lançamento de livros, encontro da ABECS, encontro dos coordenadores do Profsocio, reunião aberta da

comissão de ensino da SBS, além das oficinas pedagógicas, painéis e grupos de trabalho.

O saldo final do evento foi bastante positivo, com cerca de 900 inscritos, batendo o recorde de participação no Eneseb, demonstrando que em tempos tão difíceis esses eventos possuem uma função não apenas acadêmica, como também afetiva. A partir das trocas e dos encontros ocorridos no evento, pudemos reforçar nossas certezas sobre os caminhos trilhados até aqui, sobre a importância da luta pela educação pública e gratuita e, obviamente, do ensino de Sociologia.

Reafirmo aqui a centralidade da participação dos estudantes na organização e realização do evento, tanto aqueles que atuaram como monitores durante o evento como aqueles que estavam presentes desde o início do planejamento do VI Eneseb. Agradeço profundamente às direções do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e do Centro de Ciências da Educação, além dos colegas do Departamento de Sociologia e Ciência Política e dos demais Departamentos da UFSC pela parceria.

Escrevo essa breve síntese em meio à pandemia da Covid-19, que tem nos levado a enfrentar novos desafios no campo do ensino tanto na educação básica quanto no ensino superior. Essa pandemia tem sido marcada também pelas *lives* e pelos eventos acadêmicos *on-line*, que será o formato do próximo Congresso Brasileiro de Sociologia e do Eneseb, que serão organizados pela Universidade Federal do Pará. Isso significa que demoraremos um pouco mais para nos revermos pessoalmente, nos abraçarmos, nos confraternizarmos ao final das longas e produtivas sessões de debate, porém acredito que o evento continuará sendo um importante espaço de diálogos e de avanços na agenda sobre ensino de Sociologia.

PARTE II
VI ENESEB
CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR POR MEIO DOS EVENTOS ACADÊMICOS¹³

Anita Handfas

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de história” (Eduardo Galeano).

São muitas as formas de contar uma história. Tomemos nosso próprio exemplo: a trajetória histórica do ensino de Sociologia no ensino secundário, na nomenclatura atual, educação básica, foi contada pela primeira vez por Celso Machado (1987), que perseguiu as reformas educacionais para levantar os conteúdos e programas de Sociologia adotados em diferentes períodos. Naquele momento, o percurso histórico da Sociologia Escolar ainda não se constituía como objeto de estudo¹⁴, uma vez que ainda não dispúnhamos dos subsídios necessários para uma investigação sistemática da dinâmica de sua constituição. Não pelo fato de sua história ter uma longa duração, já àquela altura, mas porque ainda contávamos com poucas fontes de pesquisa sobre a história da disciplina escolar Sociologia. Daí a importância do trabalho de Machado (1987), que buscou nas fontes da legislação educacional indícios da presença da Sociologia no currículo escolar, dando assim os primeiros passos para as pesquisas posteriores.

Da década de 1990 para cá, nesses 30 anos de constituição e legitimação da Sociologia como componente curricular nas escolas brasileiras de educação básica, podemos enfim contar com infindáveis

¹³ Este artigo é uma adaptação do meu pronunciamento na mesa de abertura do VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, ocorrido em 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa oportunidade, tive a honra e a satisfação de ser homenageada por ter sido a coordenadora do I Eneseb. Deixo aqui, mais uma vez, meus sinceros agradecimentos a toda a comissão de organização do VI Eneseb.

¹⁴ Não estou considerando aqui as importantes contribuições de Florestan Fernandes (1977) e Costa Pinto (1949) que, muito antes de Celso Machado, publicaram artigos sobre a importância da Sociologia no ensino secundário. Entretanto, para além do interesse e do valor incontestes, nenhum dos dois autores se dedicou de forma sistemática à pesquisa sobre o tema.

possibilidades, compondo um rico acervo de práticas, estudos e pesquisas sobre o tema. Hoje, a história da disciplina escolar Sociologia já pode ser contada por meio dos livros didáticos, das práticas pedagógicas, do acervo de recursos didáticos disponíveis, dos sentidos dados à disciplina por professores e alunos, dos currículos e programas escolares e pela memória da própria dinâmica de constituição do campo – os espaços acadêmicos e institucionais que foram se organizando e se consolidando por mais de uma década, se considerarmos o surgimento dos primeiros eventos da área, em níveis estadual e nacional.

É no âmbito desta última possibilidade que este artigo se insere. Por sua criatividade e diversidade de atividades, pelos debates, pelo intercâmbio de pesquisas, pela troca de saberes entre estudantes, professores e pesquisadores, esses eventos têm se constituído em fontes vivas de pesquisa e podem contribuir para o conhecimento da história da disciplina. Nessa direção, este artigo tem como objetivo observar de que maneira os eventos acadêmicos da área de ensino de Sociologia podem ampliar nossa compreensão acerca da história da disciplina escolar Sociologia.

Como já delineado por diversos autores, a década de 2000 representou um salto qualitativo no que diz respeito à consolidação de um campo de pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Vários foram os movimentos que levaram a esse crescimento e neste artigo nos interessa especialmente olhar para os eventos acadêmicos. Nos estados, esses eventos vêm ocorrendo periodicamente a partir da iniciativa dos laboratórios de ensino e/ou dos departamentos cujos professores são responsáveis pelas disciplinas de metodologia do ensino. A julgar pela sua divulgação e circulação, podemos afirmar que são centenas de eventos já ocorridos nos últimos anos, estaduais, regionais ou locais. Seminários ou encontros, que reúnem professores das universidades e das escolas básicas, além de licenciandos, para discutir os problemas que afetam a prática pedagógica do professor, as políticas curriculares e tantos outros temas relevantes. Esses eventos são importantes porque animam o trabalho desenvolvido pelos laboratórios e/ou departamentos, auxiliando na construção de um projeto sólido de formação docente que, em seu conjunto, vêm atuando como embriões para a realização do principal

evento nacional da área, como é o caso do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb).

A realização de eventos de áreas específicas de conhecimento é uma atividade acadêmica rotineira que cumpre o objetivo de congregar pesquisadores que têm nesses espaços a oportunidade de publicizar suas pesquisas e, com isso, fomentar o debate em torno do tema objeto do evento. A apresentação de trabalhos, seminários, minicursos, oficinas compõem um conjunto de atividades que enriquecem o conhecimento acerca da temática do evento, traçando, ao final, um panorama da área pelo intercâmbio de conhecimento e, o que se espera de qualquer evento acadêmico, fazendo com que as discussões travadas possam de fato trazer impactos decisivos para a área.

Outro aspecto a ser destacado se refere à capacidade que esses eventos têm de congregar a comunidade de pesquisadores em torno deles. Isso é muito importante, pois é revelador do índice de mobilização dos agentes que atuam naquela área de conhecimento do evento, o que de certa forma é a expressão do quanto e do que tem sido produzido de conhecimento na área, mas não apenas isso, a mobilização em torno desses eventos corresponde às demandas sociais daquela comunidade na luta pela legitimação da disciplina escolar. Esse conjunto de professores, estudantes e pesquisadores que se mobilizam em torno de um evento acadêmico compõe aquilo que Goodson (1997) chamou de “comunidade disciplinar”, que age como dinamizadora das políticas de currículo. Em outras palavras, para efeitos deste artigo, podemos indagar até que ponto os eventos acadêmicos podem não só impulsionar as pesquisas sobre o tema de interesse da área de conhecimento, como também influenciar o currículo, conferindo à disciplina contornos que ultrapassam as demandas vindas da escola.

Por esse motivo, penso que acompanhar os eventos acadêmicos, entendendo-os como espaços de pertencimento da comunidade disciplinar, pode ser também uma via de conhecimento da história da disciplina escolar. Assim, pela sua relevância e significado para o campo de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, minha atenção neste artigo se voltará para o Eneseb. Farei um rápido giro por todas as suas edições e, dessa maneira, a partir desse panorama geral será possível avaliar em que medida esse evento

nacional vem contribuindo para o avanço do conhecimento sobre o tema e para a Sociologia como componente disciplinar.

No próximo item apresentarei o histórico das edições do Eneseb ocorridas até o ano de 2019. Nas conclusões farei algumas considerações sobre o papel que o Eneseb vem exercendo para o avanço do campo de pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica, tendo em vista a conjuntura política e educacional atual no país.

Breve histórico do Eneseb

O Eneseb é um evento nacional que ocorre a cada dois anos. O surgimento do Eneseb está associado ao crescimento das discussões sobre o ensino de Sociologia no interior da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Podemos destacar 2005 como o ano de culminância das discussões, uma vez que foi aí que se deu a criação do Grupo de Trabalho (GT) que inicialmente ganhou o nome de “Experiências de ensino em Sociologia: metodologia e materiais didáticos”, passando a se chamar “Ensino de Sociologia” a partir de 2007 e existindo até hoje.¹⁵

O GT “Ensino de Sociologia” é bastante ativo, sendo certamente um dos GTs mais concorridos da SBS, que realiza seu congresso bianualmente. São dezenas de trabalhos apresentados por pesquisadores da área, em múltiplas sessões divididas por subtemas. Em razão de normas estabelecidas por seu estatuto, durante várias edições, seus congressos foram abertos somente à participação de estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários, fazendo com que o GT tenha uma característica marcadamente acadêmica. E, ainda que ao longo dos anos essa limitação tenha sido flexibilizada, os valores altos de inscrição no congresso acabam por inviabilizar na prática a participação de professores

¹⁵ Não faz parte do escopo deste artigo adentrar nas discussões e, por que não dizer, tensões no interior da SBS em torno do tema “Ensino de Sociologia na educação básica”. O importante aqui é destacar o papel decisivo que a professora Heloisa Martins (Universidade de São Paulo) exerceu no sentido de afirmar a importância da SBS acolher definitivamente o tema em seus congressos. Vale registrar também os nomes dos professores Amaury Cesar Moraes (Universidade de São Paulo) e Nelson Tomazi (Universidade Federal do Paraná).

da educação básica. Essa condição de existência do GT “Ensino de Sociologia” da SBS de certa forma expressa as tensões permanentes no interior de suas diretorias em torno da valorização dos debates sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Como se sabe, o acolhimento desse tema no interior da SBS é resultado de um processo de convencimento por parte da comunidade disciplinar ao longo de muitos anos. Essa situação vai se alterando aos poucos, na medida em que a área vai avançando e conquistando mais espaços institucionais e no interior das políticas públicas. Não obstante, é possível afirmar que esses dois fatores foram decisivos para que a ideia de um espaço específico de discussão sobre o tema, que pudesse congrega professores universitários e da educação básica e estudantes de graduação, ganhasse força.

Como veremos a seguir, essa iniciativa teve sua primeira experiência em 2009 e, desde lá, vem se configurando como um espaço muito peculiar da área, na medida em que foram incorporadas uma série de atividades que deram uma dinâmica ao mesmo tempo teórica e prática ao evento.

Breve histórico das seis edições do evento

Os temas de eventos costumam originar-se de uma determinada conjuntura em torno da qual eles se inserem. Tem sido assim nas diversas edições do Eneseb. Em sua primeira edição, ocorrida em 2009, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o I Eneseb teve como tema central “Ensino de Sociologia na educação básica: reflexão sobre as experiências nas universidades e nas escolas”. Estávamos então, àquela ocasião, animados com as imensas perspectivas abertas com a edição da Lei nº 11.684, de 2008, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio. Certamente aquele quadro justificava o tema que então apontava para a troca de saberes e experiências entre a universidade e a escola básica, tão necessária para a reflexão sobre a formação do professor, o currículo e as práticas pedagógicas do ensino de Sociologia nas salas de aula do ensino médio.

No II Eneseb, em 2011, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o tema escolhido foi “Ensino de Sociologia na educação básica: a formação

docente em questão”. Aquele era o contexto das primeiras iniciativas e experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Ciências Sociais, que teve seus primeiros projetos implementados a partir de 2009. Nesse sentido, pretendíamos lançar ali um olhar atento sobre as experiências pibidianas advindas das escolas, para avaliar criticamente as potencialidades do Pibid como política pública de formação docente. Registros do evento apontam para mais de 400 participantes, entre professores da rede pública de educação básica e do ensino superior, além de pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação.

Em 2013, na Universidade Federal do Ceará, o tema do III Eneseb foi “Juventude e o ensino médio”. A essa altura, já tínhamos acumulado um trabalho sólido, tanto nas escolas, com a multiplicação de experiências no ensino de Sociologia, quanto na reflexão e no debate que se fortaleciam por meio do desenvolvimento e da divulgação de pesquisas em revistas, dossiês e eventos da área. Certamente, a menção à juventude como tema do III Eneseb fez eco às inquietações dos jovens do ensino médio (lembramos que 2013 foi o ano das jornadas de lutas dos estudantes em todo o país). O formato do evento, já experimentado na edição anterior, se consolidou de vez com as mesas-redondas, sessões dos GTs, apresentação de pôsteres e oficinas pedagógicas.

Em 2015, o IV Eneseb, ocorrido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, teve como tema “Os desafios do ensino da Sociologia no contexto de reforma dos currículos do ensino médio”. Começávamos a enfrentar os embates da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com implicações diretas no ensino de Sociologia. Implicações diretas e nocivas de uma diretriz curricular que supõe que a interdisciplinaridade pode ser realizada em uma escola completamente fragmentada pelo trabalho precarizado e desvalorizado do professor e que ignora que a disciplinaridade é condição essencial para a articulação entre as diferentes áreas disciplinares.

Em 2017 tivemos a sua quinta edição, que ocorreu na Universidade de Brasília e teve como tema “A Sociologia democrática que queremos”. Não estou de todo certa sobre quais foram as razões que motivaram a escolha desse tema, mas dada a conjuntura em que vivíamos – no plano político, uma mudança na correlação de forças entre as frações das classes

burguesas, culminando no *impeachment* da presidenta Dilma e, no plano educacional, a ofensiva dos grupos financeiros em transformar a educação num mercado de oportunidades –, havia acontecimentos que nos mobilizavam naquele momento. A Lei nº 13.415, sancionada em 2017, que reforma o ensino médio, esfaca esse nível de ensino, acentua as desigualdades educacionais, nega o acesso a uma formação básica a todos os estudantes e escancara as portas para a privatização do ensino básico.

Completando esse breve histórico, em 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina, ocorreu o VI Eneseb, cujo tema foi “Ensino de Sociologia como conquista: dez anos de resistências”. Essa foi a primeira edição do evento ocorrida em meio ao governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, cuja visão retrógrada e reacionária no tocante à educação fez com que o evento tenha tomado um caráter de afirmação dos princípios consolidados pela área em defesa da educação pública e da diversidade cultural na escola. O título do Eneseb nos remete a uma conjuntura de incertezas no que diz respeito à nova configuração da Sociologia como disciplina escolar, tendo em vista o novo formato do ensino médio, assim como a BNCC, documento curricular que substituiu o caráter disciplinar pelas áreas de conhecimento.

Em linhas gerais, estes foram os principais cenários que atravessamos ao longo de todos esses anos, desde 2009, e que nos mobilizam a cada dois anos no Eneseb. Os encontros promovem o intercâmbio entre professores de Sociologia da educação básica e das universidades, disponibilizando espaço de partilha de experiências e fortalecendo os vínculos entre os atores envolvidos com a temática, além de aprofundar o debate sobre conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Sociologia, problematizando também as propostas já elaboradas no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Estado de Educação. Já indo para a sua sétima edição (2021), é possível constatar que foram muitas centenas de trabalhos apresentados por professores das universidades e das escolas básicas, centenas de pôsteres apresentados por licenciandos e dezenas de oficinas oferecidas por professores e estudantes. Tudo isso atravessado por debates em torno de problemas importantes que afetam o ensino da Sociologia em suas diversas dimensões: na escola,

na universidade, no currículo, na formação do professor. Cada uma dessas questões foi e tem sido exaustivamente examinada nas edições do Eneseb, espaço nacional que certamente não teria alcançado tamanha adesão se não fossem as dezenas de ações, eventos e tantas iniciativas estaduais e locais que vêm sendo construídas nos últimos anos.

Temas, conceitos e teorias; currículo do ensino médio; práticas de ensino; formação do professor; licenciatura e bacharelado; currículos dos cursos de licenciatura; referenciais teóricos e metodológicos; história do ensino de Sociologia; livros didáticos; clássicos da Sociologia; Sociologia brasileira; violência; cinema e Sociologia; gênero; raça; cultura; indústria cultural; desigualdades sociais; classes sociais; ideologia; Estado e poder. Esses são apenas alguns dos temas que vêm percorrendo os encontros do Eneseb, que são reflexões que nos propiciam uma compreensão mais clara a respeito dos problemas concernentes ao ensino de Sociologia na educação básica e nos levam a avaliar e propor ações concretas.

A esse respeito, é muito importante registrar a participação ativa da comunidade disciplinar na definição de políticas públicas, como foi o caso, só para citar algumas delas, do Pibid e do Programa Nacional do Livro Didático, além da formação continuada do professor de Sociologia, por meio da criação de cursos de especialização em ensino de Sociologia e, mais recentemente, a criação dos cursos de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). A riqueza de discussões e o enfrentamento dos problemas têm nos levado a uma tomada de posição e à ação. Assim, ao longo desses anos, temos consolidado nossos princípios em defesa da educação pública e gratuita, da qualidade da escola pública e da valorização da profissão docente e do trabalho do professor da escola básica.

Estudos, debates, reflexões, práticas, trocas de experiência e ação. Talvez sejam essas as palavras-chave que sintetizam a constituição do nosso campo, caracterizando-se como um campo que quer pensar e praticar uma Sociologia viva e conectada às dúvidas, aos questionamentos e às práticas sociais dos estudantes do ensino médio. O registro das seis edições do Eneseb, sintetizadas brevemente neste artigo, atestam nosso esforço permanente de trazer para a escola alguns dos temas mais relevantes das Ciências Sociais que, por meio da mediação didática

realizada pelos professores, converte o conhecimento científico das Ciências Sociais no conhecimento sociológico escolar. Essa operação, como se sabe, não é simples e requer estudo sistemático do repertório teórico e conceitual da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política que, conjugado às estratégias didáticas e pedagógicas do professor, sua experiência e ao conhecimento do contexto escolar onde atua, apresenta um conhecimento sociológico aos estudantes pleno de significados. Esta tem sido a contribuição do Eneseb.

Onde chegamos e as tarefas que temos pela frente

A conjuntura política atual, atravessada pelo governo profascista e ultraliberal de Jair Bolsonaro, com consequências nefastas para a educação pública e, como temos visto, para as Ciências Humanas e Sociais e para o ensino de Sociologia, nos interroga a respeito da permanência da disciplina no currículo escolar. Em nome de uma suposta “guerra cultural”, o governo Bolsonaro ataca de forma sistemática a ciência, o conhecimento e a pesquisa no Brasil. Essa cruzada de ataques ao conhecimento científico quer fazer crer que a opinião é tão importante quanto o conhecimento, visão que nos empurra para um relativismo onde a verdade deixa de ser alcançada objetivamente pela investigação rigorosa e passa a ser obtida pelo mero convencimento. Daí os ataques à universidade e, sobretudo, o ataque às Ciências Humanas, à Sociologia e à Filosofia.

Mas não é apenas a universidade pública que o governo Bolsonaro odeia. Ele ataca também a escola pública, ofendendo professores, desrespeitando o seu trabalho sério e competente, a despeito das duras condições de trabalho a que são submetidos e de seus baixos salários. Ataca o currículo, pois não quer que os estudantes da escola básica tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Em 2020, emergimos numa das mais graves crises sanitárias com dimensão planetária. Vivenciamos no plano educacional uma investida sem precedentes de empresas nacionais e multinacionais, ávidas por abocanhar fatias do mercado educacional. Aproveitam-se do fechamento das instituições escolares para vender seus pacotes de educação remota,

enquanto nos estados e municípios, com gestões duvidosas das secretarias de educação, professores, estudantes, pessoal administrativo, merendeiras e a comunidade escolar em geral se veem reféns de diretrizes educacionais que, em grande parte, desconsideram as reais condições de acesso às tecnologias da informática e da internet por parte dos estudantes, desrespeitam as experiências pedagógicas dos professores, não levam em conta as reais condições de infraestrutura das escolas e, em muitos casos, põem em risco a saúde de milhares de trabalhadores da educação, responsáveis pelo bom funcionamento da escola.

O momento é grave, a crise se aprofunda; são mais de 12 milhões de desempregados, muitos dos quais fazem parte das famílias de nossos alunos da escola básica e da universidade. Penso, no entanto, que momentos como esse nos oferecem novas oportunidades de luta e de enfrentamento. Nesse sentido, pergunto, não será a hora de assumirmos um maior protagonismo, no sentido de aprofundar a crítica e levantar nossas bandeiras? Não será o momento de deixarmos certas ilusões de que é preciso atuar em programas e/ou projetos governamentais, sob o argumento de que é preciso “ocupar espaços”? Devemos indagar, enfim: podemos honestamente defender a universidade e a escola pública, tal qual elas se apresentam hoje?

Penso que não podemos deixar escapar a oportunidade de não só defender a educação pública, como avançar no sentido de trazer para as nossas mãos o monopólio da crítica. Temos que avançar na reformulação dos currículos dos cursos de Ciências Sociais; temos que encarar seriamente o tema “ensino de Sociologia na educação básica” como um objeto de interesse e atenção dos cursos de graduação em Ciências Sociais; temos que dotar a universidade pública de um espírito científico rigoroso, que aguace nossa curiosidade intelectual, com currículos conectados com os grandes problemas nacionais que precisam mais do que nunca ser enfrentados por nós. Temos que transformar a escola básica, trazendo para o centro uma discussão séria sobre o currículo que contemple todas as dimensões da vida humana – ciência, cultura, artes, tecnologia –, possibilitando que nossos estudantes se apropriem de um espírito crítico e possam alçar seus voos de conhecimento.

A luta está em curso e ela se dá em diferentes trincheiras, nas ruas, nos bairros, nos locais de trabalho, mas também nos sindicatos, nas escolas, nas universidades, onde por certo eventos como o Eneseb se incluem. Por isso a importância de trazer os temas mais relevantes de cada conjuntura para que eles possam ser objeto de reflexão e debate, assim como de trocas de experiências. A retrospectiva das seis edições do Eneseb trazidas aqui neste artigo atesta a relevância do evento como um aglutinador da comunidade disciplinar que tem feito avançar o estado do conhecimento sobre o ensino de Sociologia na educação básica, assim como, por meio de diferentes ações, tem sido fundamental na formulação de políticas curriculares. Hoje já podemos contar com outros espaços regionais e nacional da área, como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, fundada em 2012 e que, desde então, vem realizando ações institucionais em defesa da Sociologia na educação básica, assim como reuniões e congressos.

A trajetória da Sociologia na educação básica, examinada neste artigo a partir das seis edições do Eneseb, evidencia o quanto ações como esta contribuem efetivamente para o avanço das pesquisas sobre o tema, assim como impactam a prática curricular da disciplina nas escolas. Dá a importância de fortalecer e consolidar o Eneseb como o evento referência da área, sobretudo nesta conjuntura adversa em que a defesa da Sociologia como componente curricular passa por uma luta entre uma visão obscurantista, que quer fazer a história andar para trás, e a nossa visão, que quer ir adiante na defesa da ciência e da vida.

Referências

COSTA PINTO, Luiz de A. O ensino da Sociologia na escola secundária. *Sociologia*, [1947] 1949, XI/3, p. 290-308.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. In: FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977 [1954], p. 105-120.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação, USP*. São Paulo, 1987.

OS DESAFIOS DE ENSINAR SOCIOLOGIA NO ATUAL CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO NO BRASIL

Ana Carolina Silva Torres

Compreendo o ensino de Sociologia como um esforço de uma sociedade democrática e multifacetada em dar à educação um caráter transformador. Como nos ensina Bernard Lahire (2014), ela é uma ciência que se constrói historicamente contra as naturalizações, contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância que temos do mundo e contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. Por isso mesmo que a Sociologia é primordial no âmbito da democracia moderna, se constituindo como um contrapeso crítico ao conjunto de discursos de ilusão e ideologias sobre o mundo social.

Os estados, em todas as partes do mundo, sublinham a necessidade de formar para a cidadania, e visam geralmente responder a essa exigência pelo ensino moral ou da educação cívica. Ora, as ciências do mundo social poderiam e até mesmo deveriam estar no centro dessa formação: o relativismo antropológico (que não tem nada a ver com um indiferentismo ético), a tomada de consciência da existência de uma multiplicidade de ‘pontos de vista’ ligada às diferenças sociais, culturais, geográficas, etc., o conhecimento de certos ‘mecanismos’ e processos sociais etc., tudo isso poderia utilmente contribuir para formar cidadãos que seriam um pouco mais sujeitos de suas ações em um mundo social desnaturalizado, um pouco menos opaco, um pouco menos estranho e um pouco menos indomável (LAHIRE, 2014, p. 59).

Portanto, é essencial que esse ensino assuma um papel pedagógico que possibilite uma aprendizagem não excludente, significativa, que localize o educando como um sujeito histórico, autônomo, instigado a pensar e refletir sobre os símbolos e significados do mundo à sua volta, e a experimentar a imaginação sociológica (MILLS, 1982). Para isso, é necessário que os mediadores desse processo – os professores de Sociologia – construam, junto com os educandos, um melhor entendimento sobre as Ciências Sociais, encarando-as como um lócus

privilegiado onde não existe um único ponto de vista, que as possibilidades de construção do conhecimento são diversas e que possibilite a superação de problemas sociais a partir da melhor compreensão deles.

Diante de uma realidade política atual imersa em conservadorismo, o ensino de Sociologia, que sempre teve seus desafios no cotidiano escolar, bem como um histórico de intermitência no ensino médio no Brasil (GONÇALVES; SILVA, 2017), passou a sofrer mais ataques dado o seu caráter questionador e crítico (GONÇALVES, 2019).

Este texto lança luz a algumas reflexões, vivências e desafios enfrentados por mim, professora de Sociologia desde 2012, e que, certamente, também foram ou são compartilhados por outros professores brasileiros que cotidianamente estão desnaturalizando sua própria prática em sala de aula, questionando se os resultados educacionais estão surtindo os efeitos desejados e buscando operacionalizar, em suas aulas, a Sociologia e suas características tão importantes para a compreensão da realidade.

O desafio de ministrar uma disciplina intermitente em um ambiente político de ataques à Ciência e às Humanidades

Ministrar a disciplina de Sociologia sempre foi um desafio para mim desde a realização dos estágios supervisionados durante a licenciatura. Sempre senti uma necessidade intrínseca de estabelecer uma espécie de modo de operacionalização que fosse próprio da Sociologia, reconhecido pelos aprendizes, e que estes conseguissem vislumbrar desde o primeiro ano do ensino médio as suas características específicas, como o despertar para um olhar mais aprofundado acerca de sua própria realidade social.

Sendo uma disciplina nova para os recém-ingressos no ensino médio, o esforço metodológico é duplo: tanto no sentido de facilitar a compreensão destes para uma ciência que trata das relações sociais, de suas permanências e mudanças; quanto para uma forma de ir além da estrutura cotidiana à qual os alunos estavam familiarizados em toda a sua vida escolar, pois a Sociologia no ensino médio se propõe, dentro de sua vasta essência, a desnaturalizar visões de mundo e realizar pesquisas científicas. Para isso, é

necessário um ambiente de estudo que proporcione minimamente o falar e o escutar, a reflexão (ou organização dos pensamentos e exposição deles), a construção de debates e discussões, a escrita e a leitura de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, nem sempre se consegue criar o ambiente mais propício para a realização de todos os objetivos de aprendizado da disciplina e colocar em prática as abordagens aprendidas e vivenciadas tão frequentemente na universidade, como os debates ocorridos sempre em rodas de conversa, os laboratórios de pesquisa e as idas a campo, os seminários temáticos e os momentos de trocas de ideias e as experiências de pesquisa e de atuação nos estágios supervisionados.

Diversas vezes o professor no ensino médio se depara com uma estrutura rígida dentro da escola que o impede de inovar nas suas metodologias de ensino: pela ausência de recursos audiovisuais, salas de aula pequenas e lotadas que dificultam uma reorganização, ausência de outros ambientes, como pátio, sala de vídeo, auditório, espaço adequado para planejamento das aulas, dentre outros, o que pode acarretar a mecanização do trabalho docente, restringindo o ensino à mera aula expositiva. Isso não significa necessariamente que o trabalho do professor depende unicamente da estrutura física de sua escola, mas que a precariedade de recursos torna o seu trabalho bem mais cansativo e limitado, especialmente no que tange à operacionalização de metodologias ativas. Por muito tempo de atuação docente, restringi a grande maioria das minhas aulas ao conteúdo expositivo, sem muitas inovações quanto à forma de ministrar as aulas, refletindo muito pouco sobre minha própria prática e os resultados educacionais decorrentes dela: na maior parte do ano letivo, eu exercia um trabalho de docência mecanizado, imerso em naturalizações muito frequentes entre os professores como, por exemplo, o pensamento de que “se alguns alunos aprendem, talvez seja porque aqueles que não estão aprendendo, não estão estudando e se dedicando o suficiente”.

À parte disso, existem questões relacionadas à estruturação da disciplina no contexto escolar. Sendo uma aula por semana – em estados como o Ceará –, a estruturação se dá da seguinte forma: numa carga horária de 40 aulas semanais, são 27 horas de aulas e 13 horas voltadas ao

planejamento, sendo que a carga horária da disciplina de Sociologia por turma é de apenas uma aula de 50 minutos por semana. Acredito que em boa parte do país ainda seja assim, com alguns avanços nos estados do Rio de Janeiro e Maranhão. Dessa forma, ser professor de Sociologia significa ter 27 turmas, 27 diários de classe e, muitas vezes, trabalhar em duas ou três escolas para poder complementar essa carga horária, ou trabalhar em três turnos. E talvez, ainda assim, necessitar ministrar outras disciplinas para complementar a carga horária numa mesma escola. Essa disposição influencia diretamente na forma como pensamos, elaboramos e operacionalizamos nossas aulas. Isso acaba por gerar um contraste de tudo aquilo que aprendemos na licenciatura e queremos tornar palpável na nossa prática: metodologias ativas, continuidade e aprofundamento dos conteúdos acabam sendo desafios a mais para os professores de Sociologia.

Além das questões estruturais, existe uma deslegitimação não apenas a nível nacional, que conhecemos tão profundamente, mas também em um nível mais específico, diário, no chão da escola. A impressão que tenho é que disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes não são vistas como importantes pelos demais colegas. Isso resulta em uma constante presença em nossa atuação enquanto professores: querer sempre mostrar a importância da disciplina, da necessidade contínua de legitimação, de provar que se trata de uma presença indispensável. Vendo pelo lado positivo, enquanto professora, existe uma constante vontade de melhorar meu trabalho, aprimorar o ensino e a aprendizagem, e localizar a Sociologia no âmbito da cultura científica da escola, fato até então não contemplado na escola que trabalho. Mas pelo lado negativo, há de se questionar essa romantização do nosso esforço muitas vezes desmedido, de buscar uma valorização da nossa disciplina dentro da escola, de lutar pelos espaços de projetos escolares, quando na verdade essa iniciativa deveria ser da gestão escolar e das coordenadorias estaduais vinculadas às secretarias de educação.

Obviamente, existem avanços. Como eu parto de minha experiência dentro de uma escola regular no interior do Ceará, ainda há muito que melhorar nessa conjuntura. Já em escolas de tempo integral, o que se observa é um avanço dos conhecimentos sociológicos dentro de disciplinas

eletivas – voltadas unicamente para temas de nossa área, dando uma visibilidade maior para temáticas sociológicas no currículo do ensino médio.

Mas existe outro fator que auxilia na deslegitimação de nossa disciplina na escola: a intermitência histórica da Sociologia em nosso país. Compreendo esse fator como um forte aliado de um projeto bem mais amplo de desestabilização de uma educação mais emancipadora. Estamos vivenciando, desde 2016, um ambiente político de ataques: Reforma do Ensino Médio e o projeto “Escola sem Partido”.

Em 2017, a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, se mostrou ser, desde seu lançamento, um projeto que viria a aumentar os abismos sociais entre escolas públicas e privadas, retirando como obrigatórias – com já foi citado anteriormente – disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, escancarando um viés de desvalorização das Ciências Humanas e de disciplinas que favorecem o despertar do olhar crítico-reflexivo na educação brasileira.

Além disso, o movimento “Escola sem Partido”, que já vinha sendo maturado há muito tempo e que foi ganhando espaço desde 2016, foi e é a situação que mais impactou negativamente a minha atuação enquanto professora de Sociologia. Logo após a eleição de outubro de 2018, houve uma quantidade significativa de parlamentares eleitos com grande representatividade dentro de um viés conservador, apoiando condutas de cerceamento das aulas, como a coerção quanto ao seu conteúdo, num tom acusatório de suposta doutrinação, sobretudo no que tange às disciplinas da área de Humanas. A educação e, em especial, o ensino de Humanidades foram e são atualmente os maiores alvos na atual conjuntura política no Brasil.

Antes disso, em 2017, um fato ocorrido na região do Cariri cearense¹⁶, em uma cidade vizinha a que eu resido, chamada Crato, a Câmara de Vereadores aprovou um projeto que proíbe o ensino de qualquer assunto relacionado às discussões de gênero, o que eles denominam de “ideologia de gênero”, contrariando na época o Plano

¹⁶ A região chamada Cariri situa-se ao sul do estado do Ceará, sendo formada por 28 municípios, dentre os quais destacam-se as cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte.

Nacional de Educação e a própria Constituição, que versam sobre a necessidade de promover a igualdade sem distinções nem preconceitos. Essa audiência foi bastante tumultuada com ameaças e agressões de grupos conservadores a favor da aprovação, contra a presença de professores e movimentos sociais contrários ao projeto. Foi um fato que marcou bastante e acabou refletindo na nossa prática.

Como isso nos afeta enquanto professores? O medo, o receio das consequências do projeto “Escola sem Partido” é algo muito presente na sala de aula, na minha atuação e na de outros colegas, diante desses fatos relatados. Mesmo sem lei, percebo uma autocensura de minha parte e de colegas. O cerceamento é tão profundo, a coerção a partir de fatos já consumados de professores tendo suas aulas filmadas, sendo despedidos de seus cargos (em escolas particulares) ou afastados de suas funções de sala de aula; nomes de professores sendo levados à direção da escola por alunos por suposta doutrinação; reclamações de pais de alunos por conteúdos ministrados que eles consideravam ser ideológicos.

Inclusive, eu mesma já passei por uma situação muito angustiante (final de 2016), de ameaças por um grupo de alunos e seus pais, o que gerou ansiedade e desnorteamento de como gerir minhas práticas, de como me fortalecer diante de toda essa conjuntura. Conteúdos frutos de pesquisas científicas embasadas, que refletem sobre desigualdade social, estratificação, relações de trabalho, de poder, de gênero, passam a ser vistas como conteúdos doutrinadores, de ideologias supostamente de esquerda. Esse fato entristece, frustra e abala ainda mais a prática em sala de aula.

Aliado a isso, existem ainda as incertezas relacionadas à empregabilidade: percebo meus pares, inclusive alguns ex-alunos que estão prestes a se formar em Ciências Sociais, temerosos sobre o futuro, ou ausência deste: diante da possibilidade da inexistência de Sociologia no ensino médio, em mais uma interrupção dos esforços coletivos de um movimento que lutou bastante pela sua institucionalização no Brasil.

Momento áureo do Pibid e a chegada do Profsocio

A chegada e a presença do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Sociologia na escola veio a ressignificar minha atuação como professora de Sociologia nesses períodos tão turbulentos. No ano de 2017, tive a oportunidade de atuar como supervisora do Pibid de Sociologia (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/Universidade Regional do Cariri). Entrar em contato com estudantes da graduação e futuros professores, a partir de inúmeras atividades planejadas em conjunto e desenvolvidas no turno e no contraturno do dia a dia escolar, me fez despertar ainda mais sobre a necessidade de me inserir novamente em uma vivência acadêmica, atrelada à pesquisa e à participação em eventos de iniciação científica. Com o Pibid, desenvolvemos planejamentos didáticos para a realização de minicursos, rodas de conversa, palestras e oficinas; proporcionamos debates com os alunos e bolsistas, a partir de filmes, curtas-metragens e documentários, com temáticas trabalhadas em sala de aula; desenvolvemos *links* entre a arte e conteúdos sociológicos, por meio de colagem e produção de material para exposição nos murais da escola, como também músicas e poemas. Além disso, as formações mensais junto à coordenadoria do Pibid me reaproximaram das leituras pedagógicas, passo importante na minha formação continuada.

A presença do Pibid na escola teve um impacto muito positivo, não apenas com suas intervenções inovadoras que iam além da rotina escolar, mas também na minha forma de pensar, gerir e operacionalizar aulas. A disciplina de Sociologia passou a ser vista de uma forma diferente dentro da escola, tanto pelos estudantes como pelos professores, e a ser muito mais constante na construção dos projetos transdisciplinares. A partir daí, cotidianamente, ao realizar meus planejamentos, busquei inserir metodologias diferenciadas quando discutia alguns conteúdos de Sociologia e passei a problematizar muito mais sobre minha atuação docente. Alguns anseios voltaram definitivamente a fazer parte do meu dia a dia: “eu ensino, mas será que eles realmente estão aprendendo?”, pergunta fundamental para que os professores e professoras saiam da

rotina mecanizada de suas práticas de ensino e busquem um aperfeiçoamento de suas metodologias, encarando e pensando todos os dias sobre sua atuação na escola e na sala de aula.

O Pibid trouxe cor e deu um novo sentido à minha atuação: gerou um sentimento de coletividade que me faltava numa atuação um tanto solitária diante dos ataques recentes à Sociologia e à educação como um todo. Estar perto da academia, nesse *link* entre a universidade e a escola, numa busca de unir forças, estratégias metodológicas melhores e mais efetivas para o aprendizado foi de extrema importância. Além disso, o programa deu uma visibilidade maior à disciplina de Sociologia dentro da escola, seja a partir das atividades operacionalizadas, seja a partir das oficinas que eram esperadas ansiosamente pelos estudantes. O Pibid gerou um novo *status* para uma disciplina com todas as suas dificuldades para se legitimar dentro da escola.

O retorno às atividades de pesquisa e ensino, com a atuação dentro do Pibid, influenciou minha busca por uma formação suplementar que estivesse atrelada às minhas demandas: o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) voltado especificamente para o ensino de Sociologia. Este mestrado angariou ainda mais um novo sentido à minha prática, dando esperança nesses tempos sombrios políticos: com uma ânsia de buscar um conhecimento maior, de estar rodeada de colegas que pesquisam, estudam, atuam na educação e se fortalecem em coletividade e na partilha de suas vivências e obstáculos.

Acima de tudo, é importante conhecer nossos estudantes e suas realidades. Os educandos devem ser compreendidos como sujeitos que agem, refletem e trazem consigo uma série de subjetividades e distintas visões de mundo cujos conhecimentos prévios devem ser valorizados. É válido salientar que esses educandos são jovens – categoria complexa que deve ser compreendida e considerada dentro da sua multiplicidade e da desnaturalização de ideias arraigadas. Sustento a ideia de que apenas compreendendo o jovem educando como um sujeito social (DAYRELL, 2003) é que a Sociologia alcançará seus objetivos.

O receio é real, a censura já vem acontecendo, ligado aos desafios cotidianos que já enfrentamos enquanto professores de Sociologia, mas

ainda há esperança. E essa esperança é construída na coletividade: de conversar com os colegas, de buscar se aprimorar enquanto profissional, de usar o conhecimento a nosso favor, a ciência, as descobertas, os dados, os estudos. Enquanto a Sociologia, em seu total caráter transformador, estiver sendo colocada em prática, e possibilite minimamente um olhar mais atento para a realidade que rodeia nossos estudantes, ainda haverá esperança.

Referências

DAYRELL, Juares. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set-dez, p. 40-52, 2003.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; SILVA, Ileizi Fiorelli. Desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na Educação Básica. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; SILVA, Ileizi Fiorelli. (org.) *A Sociologia na educação básica*. 1. ed. São Paulo: Annablume Editora, 2017.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Reflexões sobre a Sociologia na educação básica em tempos de retrocesso. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos (orgs.). *Rumos da Sociologia na educação básica*, ENESEB 2017: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2019, p. 31-33.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*. n. 1 – Fortaleza, UFC, 2014.

MILLS, Wright G. *A imaginação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

EMANCIPAÇÃO NA SALA DE AULA: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FORTALECENDO ESTUDANTES E PROFESSORAS(ES)

Luciana de Freitas Silveira

Ao ser convidada para o VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), realizado em 2019 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, tive a oportunidade de participar da mesa com o título: “O ensino de Sociologia e o debate sobre a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero”. Naquele momento, pude trazer à tona a importância das questões raciais no ensino de Sociologia, no ponto de vista de alguém que recém se graduava em licenciatura nas Ciências Sociais pela UFSC, sendo uma cotista racial. Diante disso, consegui falar também da minha experiência de luta e de trabalho ao lado do Movimento Negro Unificado¹⁷ de Santa Catarina (MNU/SC) pela implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nesse estado, sem esquecer a minha participação no Projeto de Educação Comunitária Integrar (Pré-vestibular Universitário Popular) em Florianópolis, integrando a frente das Ciências Humanas e membra do coletivo de permanência Gestão Estudantil Universitária Integrar (GESTUS). Por esse motivo, compreendo que:

[...] fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo (hooks, 2013, p. 25).

Posto isso, o ensino de Sociologia hoje envolve debate sobre a diversidade cultural, o étnico-racial e a questão de gênero. Trata-se de uma

¹⁷ Histórico do MNU, ver em: MNU 30 ANOS. Disponível em: <https://cuttly/VIB9dLN>. Acesso em: 1 dez. 2017.

ciência que se propõe a estudar os aspectos importantes relacionados à sociedade brasileira em seus processos históricos, funções, aspectos de desenvolvimento, mudanças sociais, enfrentamentos, hábitos e questões culturais. Essa mesma ciência fez com que mulheres negras, como eu, se perguntassem: qual o sentido de aplicar essa disciplina dentro da sala de aula para outros corpos iguais ao meu? Segundo Munanga (2012, p. 52-53), em diálogo com Césaire,

A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. Césaire rejeita todas as máscaras brancas que o negro usava e faziam dele uma personalidade emprestada.

Ao escolher o campo da Educação como atuação e adentrar em sala de aula, agora como professora, percebi que o papel fundamental que o pensamento sociológico realiza na formação dos jovens/adultos é a desnaturalização das concepções tidas como normais ou comuns. A Sociologia explica os fenômenos sociais, fazendo com que as(os) professoras(es) e os estudantes possam compreender juntas(os) a sociedade e as realidades vivenciadas, compreendendo que elas são plurais.

A educação não é um campo fixo e nem somente conservador. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaços de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico – raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidade), quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de luta sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

Diante disso, é necessário ressaltar a importância das relações étnico-raciais, que deveriam ser tratadas como eixo fundamental em todas as disciplinas e, principalmente, nas áreas das Ciências Humanas, que promovem o debate e o entendimento das relações, pois se somos, as pessoas negras, 56% da população brasileira (segundo o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística), é urgente que a Sociologia se responsabilize pela temática, ampliando assim a compreensão dos contextos sociais. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP3/2004, de 10 março 2004,

[...] ao se manifestar com vistas à execução da Lei nº 10639/2003: precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos', sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco 'a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe seja adversos (BRASIL, 2004, p. 18 *apud* SILVA, 2010, p. 38).

À vista disso, é importante registrar que ao longo da caminhada dentro da universidade, essa compreensão macro da importância da Sociologia pode e deve dialogar com outras(os) autoras(es) e que avancem para um outro campo epistemológico¹⁸, para além da reflexão eurocentrada que a universidade e o corpo docente trazem. Uma discussão, por exemplo, que dê conta prioritariamente das questões raciais, assim como, não foi de fato apresentada sistematicamente para mim, estudante negra, dentro das disciplinas¹⁹.

¹⁸Sobre esse tema, bell hooks aborda em seus textos que: “Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias” (hooks, 2013, p. 59). Assim como Gomes (*apud* Santos, 2009) afirma que toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia, entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. De acordo com a autora, não existe conhecimento sem prática e atores sociais. E como uma e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias (GOMES, 2017, p. 28).

¹⁹ O exemplo de hooks (2013) constata tais escolhas dentro das salas de aula, “Nos Estudos da Mulher, por exemplo, as professoras tratam das mulheres de cor somente no finalzinho do semestre ou juntam numa única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças” (hooks, 2013, p. 55).

Quando essas discussões apareciam, elas eram pontuais, em disciplinas optativas e com professoras(es) específicos²⁰. Essas epistemologias chegaram muito depois e foram fortalecidas pelos movimentos sociais negros, os quais tive a oportunidade de conhecer na universidade e que, ao longo da caminhada, fortaleceram e proporcionaram o meu contato com autoras²¹ como Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus²². Percebam que uma universidade plural proporciona, não somente a mim, mas a outros estudantes negros e não negros, a oportunidade de dialogar com essas autoras e travar um debate muito mais qualificado e profundo, no que tange às questões raciais.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelo grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela Sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 17).

Há sim muita dificuldade ainda dentro da universidade para a diversidade, mas resalto aqui que as cotas vêm, ao longo desses anos,

²⁰ Nesse parágrafo busco apresentar a realidade que eu e muitas pessoas negras passamos dentro das universidades, ao procurar uma disciplina que trate das questões raciais. Tais disciplinas no curso de Ciências Sociais na UFSC, na sua grande maioria, não são obrigatórias e sim optativas, como: Estudos Afro-Brasileiros, Identidades e Diversidade, Sociologia da Educação, Educação Popular, entre outras.

²¹ Sugestões de autoras e leituras importantes: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010; JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favela. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995; KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

²² Acerca do entendimento das teorias, hooks nos revela situações interessantes e vividas por muitas de nós. Por conta disso, ela e muitas autoras e autores negros dialogam diretamente com seus pares se suas realidades. “É evidente que um dos muitos usos da teoria no ambiente acadêmico é a produção de uma hierarquia de classes intelectuais onde as únicas obras consideradas realmente teóricas são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras” (hooks, 2013, p. 89).

proporcionando muito diálogo para romper com os currículos que ainda não são sensíveis a tais temas, e por isso podemos agradecer aos movimentos que estão fora e dentro das instituições de ensino. Logo:

Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela liberação feminina, temos que aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes. Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos que abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente (hooks, 2013, p. 50).

Todo esse contexto serve para apontar que outras epistemologias, ou aquelas que não são fixadas no eurocentrismo, que dialogam diretamente com os corpos negros e femininos, me auxiliaram a compreender o quanto a escrita de uma mulher negra é importante e como devemos de fato tomar a escrita para nós e por nós.

Esse exercício, o da palavra escrita, nos desafia para o campo do registro, da ciência, da produção, para que não sejamos faladas e sim que falemos. O final do curso de Ciências Sociais, na produção do Trabalho de Conclusão de Licenciatura²³, me apresentou isso: que o corpo docente da universidade, na sua maior parte, não está pronto para dialogar, acompanhar e até mesmo orientar uma estudante que queira, por exemplo, encharcar seu trabalho de autoras(es) negras(os). É como se sempre necessitássemos do aval de um(a) pensador(a) branco(a) para validar o que muitas(os) pesquisadoras(es) negras(os) vêm formulando, escrevendo e comprovando durante séculos.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer a capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em

²³ “Mulheres negras com os livros nas mãos: uma trajetória das estudantes gestunianas negras do Projeto de Educação Comunitária Integrar rumo à universidade” foi meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais na UFSC (2018/2).

que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2013, p. 35).

Essa ausência, ou lacunas, no campo da educação universitária, limita também o método e o campo de atuação de professores(as) recém-formados(as) em sala de aula, ou quando por exemplo se depara com uma sala de aula com muitas(os) negras(os). Melhor dizendo, como é o meu caso, quando se vai para dentro da EEQ²⁴, na minha experiência em Florianópolis, na qual buscamos trabalhar multidisciplinarmente de um modo que rompa com os limites das caixinhas das disciplinas.

Por isso, a Sociologia, como um campo das Ciências Humanas, é tão importante e deve dialogar com as realidades apresentadas na atualidade, fortalecendo os debates da questão racial e preenchendo as lacunas das referências, que apresentam uma sociedade da diversidade, uma sociedade que foi criada no mito da democracia racial e do “descobrimento”, negando todos os povos originários existentes nessas latitudes.

Partindo da importância do debate e de disciplinas que dialoguem diretamente com a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.465/08²⁵, a quem importa dentro da universidade e nas escolas o debate sobre a constituição do povo negro neste país? É um debate muito caro para negros e negras. Os embates são travados dentro das universidades, mas ao longo dos anos, quantas

²⁴A Resolução CEE/SC nº 86 institui as diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina.

²⁵Silva nos aponta que: “Tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto a Lei nº 11.465/2008, que determina a obrigatoriedade do estado das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras, propõem novos percursos para a sociedade democrática. Exigem medidas para a superação de marginalizados pela sociedade, entre eles, ciganos, caiçaras, carvoeiros, empobrecidos, homossexuais, idosos, deficientes. Finalmente, exigem redimensionamento de critérios para avaliar a qualidade da educação oferecida, da excelência acadêmica produzida, assim como das condições materiais, financeiras, técnica, humanas para atingi-las. Para Silva e Silvério (2001), dos profissionais da educação, além de competência pedagógica e científica, é esperado comprometimento social, sem o eu a complexa conjunção de processos de ensinar e de aprender que se confrontam nas salas de aula não pode ser deslindada, tampouco devidamente orientada a educação, enquanto um bem social que prepara para a vida cidadã” (SILVA, 2010, p. 39).

disciplinas obrigatórias de fato os trouxeram à baila? Questiono, pois sabemos que foram – e ainda são – poucas aquelas disciplinas que se comprometem com os campos epistemológicos que mexem com as estruturas hegemônicas do conhecimento, que pretensamente dizem dar conta da história da humanidade. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são uma pauta sempre urgente, pois:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2005, p. 15).

A EEQ, que estamos ajudando a construir enquanto MNU de Santa Catarina, desde 2006, se torna possível partir dos conhecimentos produzidos pelas comunidades remanescentes de quilombos e das suas realidades, que podem ser rurais e urbanas. A EEQ é advento da necessidade de as(os) quilombolas não letradas(os) ainda, mais velhas(os), se organizarem social e politicamente, para que pudessem, juntamente ao MNU/SC, reivindicar políticas públicas por meio da certificação e titulação do seu território e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam determinações importantes para o fortalecimento da educação em áreas quilombolas:

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativos

que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e formar-se com suas especificidades (BRASIL, 2005, p. 25).

Logo, a EEQ hoje é uma educação diferenciada e isso se dá principalmente para que a luta pelo território se fortaleça nesse processo histórico, formando lideranças que estarão à frente da luta nos seus territórios. Por isso, é importante uma epistemologia negra que possibilite formar professoras(es) prontas(os) para compreender que dar aula nessa modalidade é também lutar por uma educação emancipadora.

Assim, como alguém que estava num curso de Ciências Sociais e que inevitavelmente, em algum momento, seria cobrada para ser professora de Sociologia, me questionava: para que serve a Sociologia em sala de aula se não para a libertação do povo negro e das periferias?

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (hooks, 2013, p. 45).

Nesse ensejo, na compreensão de alguém que se encharca com as histórias e vivências dessas comunidades no urbano e no rural, entendo que a Sociologia, essa importante disciplina, deve estar alinhada à luta contra o racismo e que, do ensino médio à graduação, deve promover a diversidade por meio dos debates e conteúdo dentro da sala de aula.

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando o modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2013, p. 51).

A formação das(os) futuras(os) professoras(es) deve passar pela formação nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para que estas(es) profissionais deem conta de outras perspectivas que não a eurocentrada,

branca, capitalista em suas aulas, pois dialogar com outras possibilidades abre, alarga o sistema educacional e mexe com o silenciamento e o apagamento.

É preciso compreender que entrar em uma sala de aula, com as várias subjetividades e corpos negros, é buscar respostas em um currículo hegemônico que está ultrapassado e que não trará as respostas para os dilemas pedagógicos cotidianos pelos quais todas(os) as(os) docentes e discentes passam diariamente. Compreender sobre o quilombo ou sobre as periferias a partir daquilo que foi cunhado na Europa não fará sentido nenhum para aquelas(es) estudantes.

[...] percebi que os professores (qualquer que seja a sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento (hooks, 2013, p. 27).

E, se vale um exemplo, eu sou uma que não conseguia entender: como nos escritos de Platão uns eram cidadãos e outros não? A linguagem e a explicação do professor não dialogavam com a minha realidade. É como se os colegas de graduação em sala de aula entendessem o professor e vivessem em uma Matrix que eu não alcançava.

Mulheres negras precisam²⁶ ser lidas na Sociologia e no curso de Ciências Sociais. É preciso reparar nessas questões para uma sala de aula mais democrática, para a diversidade. É necessário subverter a hierarquia epistemológica imposta, ir de fato para a queda de braço com a dureza que a academia nos apresenta e a possibilidade de trazer as(os) pensadoras(es)

²⁶Aqui é importante destacar que no campo da Ciências Sociais é mais do que urgente que conheçamos, por exemplo, o legado deixado por Lélia Gonzalez, uma intelectual formidável com conceitos importantíssimos para uma maior compreensão da sociedade brasileira, e principalmente sobre as mulheres negras. Como escreve Raquel Barreto na introdução da obra *Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras* (2018), Lélia é “uma intérprete negra do Brasil”. Quero aqui também registrar uma outra mulher historiadora que atravessou com sua intelectualidade o Transatlântico, uma pesquisadora empenhada na história do povo negro, de fato uma quilombola intelectual que afirmava: “O quilombo tem uma outra perspectiva, como eu disse antes, que é o estabelecimento humano, que o quilombo foi, de homens que se entendiam como homens, independente de serem escravos ou não” (NASCIMENTO, 2018, p. 196).

negras(os), pois em sala as(os) professoras(es) terão essas pensadoras como referência e poderão usá-las em suas aulas para dialogar com as(os) estudantes.

Basta de gambiarras metodológicas e epistêmicas para justificar o porquê de colocarmos em nossas escritas um pensamento mais ao sul. É preciso avançar, pois a sala de aula pede isso, os corpos discentes precisam disso e a Sociologia é fundamental para a compreensão do que é a sociedade brasileira. Podemos dispensar as gambiarras e fazer uma ligação direta com os pensamentos que suleam as dinâmicas sociais no Brasil, buscando assim uma real transformação da realidade.

Por compreender que as instituições de ensino são um dos mecanismos utilizados pela classe dominante é que nós, negras e negros, nos colocamos em pé, mesmo que em disputa desigual nesse espaço. Estamos aqui para apresentar outras narrativas e, conforme bell hooks²⁷ (2013), na ação de utilizar da língua do opressor para falar com os nossos, apresentar a elas e eles que as suas expressões são tão importantes quanto as já estabelecidas na estrutura educacional.

Para isso, é importante buscar pedagogicamente, sempre que possível, as culturas contemporâneas, como rap, funk, samba, como modo de dizer a elas(es) e a nós mesmas(os), como diz Lélia Gonzalez, que podemos “falar numa boa”, pois a problemática da linguagem precisa ser superada, oportunizando que mais negros e negras possam de fato fazer uso dela. E esta mesa, transformada em artigo, foi a oportunidade de uma mulher negra, que vem se encharcando dos(as) autores(as) negros(as), expor seu pensamento quanto à contribuição das diferenças para uma educação para a diversidade.

²⁷ Ela adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks, e faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula mesmo, representando seu desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas, isso quem me contou foi Flora. A justificativa, encontrei depois numa frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Referências

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: uso e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidade nos dias da destruição*. Diásporas Africanas: Editora Filho da África, 1. ed., 2018.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Annete; GOMES, Nilma Lino (org). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- SANTA CATARINA. *Resolução CEE/SC nº 086*, de 15 de julho de 2019.

DESIGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO: OUTROS LUGARES EPISTÊMICOS INSURGENTES POSSÍVEIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Fabson Calixto da Silva

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inserção da temática étnico-racial (ensino da história da África e dos afro-brasileiros e suas culturas), temos assistido nos últimos anos uma virada epistêmica que tem possibilitado o uso de outras produções teóricas historicamente marginalizadas, anuladas e até mesmo aniquiladas por um projeto colonial devassador. Outra lei importante é a que determina a obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar. A Lei nº 11.684/08 regulamenta a presença da Sociologia nas três séries do ensino médio na educação básica de todo o país.

A questão aqui levantada é a de possibilitar o uso da temática étnico-racial nas aulas de Sociologia, por meio de outras cenas epistêmicas. Desse modo, este trabalho aborda as desigualdades raciais, mediante as inquietudes das relações raciais fabricadas no cotidiano escolar. O objetivo é mostrar como essas desigualdades operam e, a partir desse cenário, indagar o ensino de Sociologia com a possibilidade de uso de outros lugares epistêmicos, deslocando a Europa como o centro de produção de conhecimento. Apresentamos brevemente perspectivas insurgentes, como a decolonial (QUIJANO, 2005), a afrocêntrica (ASANTE, 2009), junto da experiência de três cenários que propuseram a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e a quebra da máscara do silenciamento (KILOMBA, 2019) como alternativas para a inserção da temática étnico-racial na sala de aula.

Educação, raça e racismo

Nos últimos anos, é crescente a produção científica (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; CAVALLEIRO, 2011; GOMES, 2012; MENEZES, 2003; SOARES *et al.*, 2005) que alia as

categorias raça e educação, devido à atuação de militantes, professores e pesquisadores negros e não negros que passaram a analisar e denunciar a atuação de práticas racistas no sistema educacional.

Análises a respeito da estrutura do currículo escolar (AMORIM, 2011; GOMES, 2012), em que não consta em seu conteúdo programático temas como a história da África, da identidade racial e da valorização da cultura e religiões de matriz africana, são colocadas em questão em favor de um currículo étnico-racial descolonizado, rompendo, dessa forma, com a manutenção de uma ordem monocultural euroreferenciada.

De acordo com Gomes (2012), é necessária uma descolonização dos currículos da escola brasileira, para haver uma mudança epistêmica e política para o tratamento da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional²⁸. Com a ampliação do direito à educação, da universalização da educação básica e da democratização do ensino superior, tem-se evidenciado o acesso à escola de sujeitos (antes) marginalizados e invisibilizados. Estes devem ser percebidos como sujeitos portadores de conhecimento e sujeitos de conhecimento.

A necessidade de mudança epistêmica, de transformação e emancipação do sistema educacional, parte das demandas trazidas por estes sujeitos nos espaços que foram a eles negados. Para Gomes (2012, p. 99), “[...] eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 contribui para o direcionamento dessa questão, de possibilidade de mudança estrutural, política, epistemológica e conceitual. Não deve se apresentar somente como uma mera introdução de novos conteúdos ou disciplinas nos currículos escolares. Por conseguinte, é indispensável que a escola, nesse contexto,

²⁸ Gomes (2012) faz referência a essa mudança epistemológica a partir das novas exigências e demandas surgidas com a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Essas demandas questionam as práticas educativas e exigem a descolonização dos currículos da educação básica e superior no que diz respeito aos conhecimentos sobre a África e a população negra.

assuma novas posturas diante do saber e do poder eurocêntrico e hegemônico, respectivamente.

A compreensão das relações raciais no cotidiano escolar, presentes no currículo, no tratamento diferenciado dos alunos a partir da cor, nas práticas pedagógicas horizontalizadas (marcadas por vezes pela veiculação de conteúdos discriminatórios), perpassa primeiramente pela compreensão da ação do racismo praticada pelos diferentes agentes escolares e seus efeitos para com os estudantes negros.

Pode-se entender o racismo como a naturalização das hierarquias raciais, em que um grupo, considerado superior por seus atributos culturais e fenotípicos, mantém dependentes os demais grupos de forma ideológica, invocando uma suposta ordem natural de superioridade branca. Partindo desse entendimento, a escola e os seus aparatos, como o material didático, os livros, os conteúdos, a prática pedagógica, estão cercados em seu interior por um teor pejorativo e discriminatório com relação aos grupos e culturas que não fazem parte do mundo ocidental (MUNANGA, 2003).

As situações de discriminações ocorridas na escola estão presentes em todos os níveis de ensino e são conduzidas de diferentes formas. Cavalleiro (2011) chama a atenção para a relação entre raça e escola na educação infantil, ao constatar que desde a escolarização inicial as práticas discriminatórias fazem parte da rotina escolar, já que crianças negras com idade entre 4 e 6 anos internalizam desde cedo uma identidade negativa e estereotipada. Por outro lado, “[...] crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (CAVALLEIRO, 2011, p. 10).

O silêncio por parte dos professores diante das situações de discriminação racial na sala de aula tem sido um mecanismo de intensificação, de reforço e de legitimidade de novos episódios de racismo. A partir das observações da autora com relação a essas situações em sala de aula, ela questiona esse silêncio. Diz que isso talvez ocorra porque os professores não saibam o que fazer quando o problema está evidente, por isso preferem o silêncio, ou talvez esse silêncio seja o reconhecimento das

práticas discriminatórias como práticas corretas, e os professores não as reproduzem somente na escola, mas em seu dia a dia.

Para Gonçalves (1987), a discriminação racial para com a população negra está marcada por uma relação de poder, “[...] e este, na sua maneira de ser, tem um momento que se oculta, e ao ocultar-se, adota a forma do ‘não-pode-ser-visto’, logo, ‘não-pode-ser-dito’, assumindo esse poder, consequentemente, a expressão radical do silêncio” (GONÇALVES, 1987, p. 27).

O autor, ao analisar a reprodução da desigualdade e a exclusão na sala de aula de alunos negros, denomina essa situação de omissão de “ritual pedagógico do silêncio”, que suprime a presença e a história da luta dos negros nos currículos escolares; que dispõe como padrão de socialização para as crianças negras um ideal branco; que produz o discurso de tratamento igualitário a alunos brancos e negros; e que torna a cultura negra como um artefato folclórico.

Portanto, o racismo precisa ser denunciado no ambiente escolar, mas sobretudo, é importante que essa compreensão de práticas de exclusão seja acompanhada em outras localizações epistêmicas, pedagógicas e curriculares que assumam como proposta o rompimento do universalismo do saber eurocêntrico.

Perspectivas teóricas insurgentes: desafios para o ensino da Sociologia

Refletir sobre as relações raciais na escola é romper a lógica dos silêncios, das ausências e do aniquilamento dos saberes da população negra (e sua ancestralidade) que historicamente teve negado o direito de verbalizar, enunciar e falar sobre os modos que operam suas existências. Ainda na escola, a máscara do silenciamento (KILOMBA, 2019) por vezes se faz presente. A tentativa de impedimento de que os conhecimentos e saberes ancestrais, tradicionais, culturais e religiosos do povo negro ocupem um lugar no currículo escolar é uma realidade.

Para Kilomba (2019), a máscara “[...] era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do

queixo e a outra em torno do nariz e da testa” (KILOMBA, 2019, p. 33). Desse modo, para além de impedir que os africanos escravizados comessem os alimentos dos senhores brancos, como o cacau e a cana-de-açúcar, por exemplo, era usada primordialmente como instrumento de mudez e de medo. A boca, então, tornou-se uma face do silenciamento e de tortura, demarcando quem podia falar e o que se podia falar. Esse controle da enunciação, da fala, da verbalização tinha no objeto máscara a representação fiel do projeto colonial e suas políticas tiranas, estabelecendo, assim, regimes de silenciamentos dos considerados “outros”.

É necessária, então, a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) para a incorporação de narrativas outras não eurocêtricas, localizadas nos territórios colonizados, por sujeitos que foram alocados às margens da sociedade. Destacamos aqui as vozes, falas, histórias, conhecimentos e saberes dos povos africanos e das diásporas como possibilidades outras, como outros horizontes. A desobediência epistêmica consiste no rompimento do silêncio dos conhecimentos não ocidentais, ressaltando existências outras para além das referências brancas-europeias. Mignolo (2008) afirma a importância da desobediência teórica como instrumento fundamental dos intelectuais decoloniais, ao elaborar um distanciamento das amarras da racionalidade moderna e da colonialidade.

Para tanto, as aulas de Sociologia podem e devem servir como um espaço de aquilombamento, que reúna as memórias do povo negro na tentativa não apenas de resistir, mas sobretudo como um espaço que ofereça aos discentes a oportunidade de contato com epistemologias fundadas em saberes ancestrais, que permitam o questionamento do racismo e da colonialidade como estratégias de subalternidade e da dominação do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, podemos usar o pensamento e a teoria decolonial como *locus* de enunciação de uma produção de conhecimento distinta da matriz euro-estadunidense. Uma produção de conhecimento que ofereça saídas e liberdades para superar as consequências sádicas do colonialismo.

A Pedagogia das Encruzilhadas, proposta por Rufino Júnior (2018), emerge como transgressora e insurgente no enfrentamento da colonialidade, pois compõe “[...] um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu”

(RUFINO JUNIOR, 2018, p. 73). Então, a cosmovisão e os cosmosentidos candomblecistas concebem o orixá Exu como força da enunciação e, mediante seus princípios e potências, há possibilidades de formulação de uma pedagogia antirracista e decolonial. Para o autor, “[...] a Pedagogia das Encruzilhadas mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (RUFINO JUNIOR, 2018, p. 74).

Outra perspectiva epistêmica possível é a afrocentricidade. Essa categoria teórico-analítica assume a ideia de agência africana, a qual concede ao sujeito africano e diaspórico o posicionamento de centro de suas experiências. Permite a avaliação de suas condições existenciais, culturais e sociais por meio da localização alinhada à África.

Essa proposição tem Molefi Kete Asante (2009) como intelectual propulsor de uma postura teórico-metodológica do “lugar”. Segundo ele, a perspectiva filosófica do lugar permite o desenvolvimento de uma engenharia social, que dispõe o africano ao mesmo tempo como sujeito e agente para pensar a própria prática cultural a partir de si, de suas culturas e de seus próprios interesses. Narrativas que o tornam ator de sua própria existência, assentada em si mesmo, longe do olhar exterior, como historicamente tem sido penetrado pelas ideias e posicionamentos do pensamento colonial que o transformou no outro e no subalterno, dispondo-o à margem.

A ideia de localização enuncia a retirada do africano do lugar marginal e periférico criado pelas experiências eurocêntricas com a propagação de noções de história, cultura, política, economia e literatura arquitetadas sob a ótica dos interesses da Europa. Desse modo, a perspectiva propõe a radicalidade na construção de caminhos para a reorientação do africano em um posicionamento centrado.

A Sociologia, como parte da matriz curricular do ensino médio, deve apropriar-se das perspectivas aqui apresentadas, por exemplo, com a finalidade de assumir atitudes epistêmicas outras em cumprimento da Lei nº 10.639/03, desenvolvendo assim, conhecimentos escolares comprometidos com propostas pedagógicas e curriculares antirracistas (OLIVEIRA, 2014).

A Lei nº 10.639/03 traz uma radicalização importante sobre o olhar das relações raciais no Brasil, provocando o Estado e os agentes escolares para mudanças urgentes em nossos currículos e nas práticas pedagógicas, denunciando, sobretudo, as situações de exclusão racial e de baixa autoestima dos alunos negros, ocasionadas pelo racismo estrutural e institucional. Destacamos aqui a indispensabilidade que a Sociologia Escolar deve assumir na produção e uso de uma nova base epistemológica e categorias conceituais, que interroguem o eurocentrismo para superar os traumas raciais sofridos pelos sujeitos colonizados.

Esse desafio epistemológico soma-se ao desafio pedagógico e político. Ainda de acordo com Oliveira (2014), existem vários caminhos possíveis na responsabilidade do ensino de Sociologia com a temática étnico-racial. Isto é, é imprescindível a discussão sobre como a sociedade brasileira foi (e continua) estruturada com base na discriminação racial, privilegiando um grupo em detrimento de outros, além de apresentar os conflitos em torno das cotas raciais nas universidades e como o mito da democracia racial se apresenta como tentativa de resposta à negação do racismo vivenciado pelos sujeitos negros.

É necessário assumir uma postura política para a implementação de práticas pedagógicas e epistêmicas na direção do reconhecimento das diferenças e no redirecionamento das interpretações da história “oficial”, cuja narrativa centra-se na enunciação da dominação e dos dominadores. Portanto, é fundamental conceder uma condição epistêmica aos sujeitos que historicamente foram inferiorizados e negados da posição de produtores de conhecimento e sujeitos de conhecimento.

Pistas que assinalam contestação epistêmica

Pautadas as questões teórico-analíticas, são apresentados de forma breve três cenários de contestação epistêmica, a partir da experiência em ser e estar professor de Sociologia da escola pública de tempo integral no estado de Alagoas. As tramas aqui colocadas, quais sejam, a questão racial e o ensino de Sociologia, atravessam diretamente o autor deste artigo.

O primeiro cenário é o compromisso ético e político em incluir temas para se pensar as relações raciais no contexto das realidades dos alunos. Desse modo, o conteúdo programático viola a máscara do silenciamento (KILOMBA, 2019), desobedecendo a epistemologia hegemônica (MIGNOLO, 2008) por meio da troca de saberes resultante dos relatos e experiências dos alunos negros que compõem o cotidiano escolar. A discussão de temas sobre racismo estrutural, racismo na escola, identidade racial, cultura afro-religiosa, movimento negro, solidão da mulher negra etc., criam um modelo de currículo localizado em epistemologias outras, decoloniais e/ou afrocêntricas. Esse conteúdo é trabalhado a partir das temáticas/conceitos/categorias da Sociologia Escolar: conflitos e sociedade; cultura; estigma social; eurocentrismo; gênero; movimentos sociais. Desse modo, é possível atender o que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

O segundo cenário foi a oferta de um componente curricular eletivo cuja possibilidade existe nas unidades escolares em Alagoas que integram o Programa Alagoano de Escolas de Tempo Integral (PALEI) (ALAGOAS, 2019). Este tinha por objetivo:

Proporcionar a reflexão teórica e política sobre o racismo e as bases que o sustentam, a partir de uma compreensão histórica, sociológica e antropológica da África e dos negros no Brasil, perpassando pelo ambiente educacional, como *locus* de entendimento de experiências racistas e na viabilização de práticas outras anticolonialistas e antirracista²⁹.

O intuito foi proporcionar durante um ano eletivo, com duas horas aulas semanais, o contato com referências teóricas negras, incluindo discussões para a compreensão dos aspectos históricos e políticos em torno do continente africano; na análise da construção da ideia de raça no

²⁹ Ementa da disciplina eletiva ofertada no ano de 2020 – Educação das Relações Étnico-Raciais.

Brasil; no entendimento das ações do movimento negro e os espaços educativos que promovem na luta antirracista; e no estudo de aspectos da legislação das relações étnico-raciais para compreender o papel da escola na valorização e no reconhecimento das diferentes identidades raciais.

O último cenário centra-se na corporeidade negra e candomblecista do professor de Sociologia. Esse corpo transita na escola, sem pedir permissão, com suas vestes brancas e suas marcas de identidade religiosa, carregando em seu peito o fio de conta de Xangô. Essa corporeidade abre caminhos para a introdução de temáticas em torno da religiosidade africana, a partir da curiosidade e do estranhamento dos discentes sobre o corpo negro candomblecista.

É inegável que as violências e opressões produzidas pelo racismo e colonialismo têm causado efeitos perversos na construção dos olhares sobre os corpos negros e afro-religiosos enquadrados, por vezes, como indisciplinados e “fora do lugar”. No entanto, o corpo também é um instrumento pedagógico na medida em que (re)educa os olhares atravessados, ressignificando a ideia de mal associada às religiões de matriz africana.

Considerações finais

O modelo de educação formal que se estruturou e se estrutura na escola cotidianamente é aquele de hegemonia eurocêntrica, de sujeito universal e de supremacia branca. Esse modelo se manifesta em dispositivos educacionais, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, como acima discutido. Logo, esse modelo desconsidera e anula os mais variados sujeitos (negras/os, mulheres, indígenas etc.) que conquistaram o direito de acesso à educação, os quais não se enxergam nesses dispositivos, pois estes valorizam os saberes, a linguagem, a cultura e o gosto/opções/escolhas daqueles que fazem parte do grupo dominante, responsável pela violência colonial que, até os dias atuais, nos atravessa com suas marcas raciais que se renovam, se atualizam e se aprimoram em busca de sucesso no projeto de subalternização de um povo sobre o outro.

Na contramão desse modelo, a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais tem construído caminhos e saídas para a liberdade

do povo negro a partir da organização coletiva em busca da humanização e da civilização negra, de raízes africanas, as quais foram roubadas quando do sequestro dos ancestrais africanos. É necessário pensar na responsabilidade do ensino de Sociologia com as questões raciais. Esse ensino deve abrir caminhos para a valorização dos conhecimentos, das culturas, das linguagens, das identidades, dos traços fenotípicos, dos aspectos religiosos, dos modos de ser, de pensar e sentir dos africanos do continente e dos africanos da diáspora. Só assim compreendemos o compromisso ético e político em prol de uma educação antirracista que visa a emancipação da população negra.

Portanto, uma educação engajada com as demandas étnico-raciais deve ser insurgente, subversiva, decolonial e, sobretudo, afrocentrada. É indiscutível a urgência da descolonização das teorias educacionais, dos currículos, das práticas pedagógicas e dos pensamentos e/ou imaginários. E isso se faz retirando da margem os povos subalternizados, colocando-os agora no centro de suas próprias histórias e narrativas, para que se tornem verdadeiros agentes de suas localizações.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006.

ALAGOAS. *Supervisão Ensino Médio, Superintendência de Políticas Educacionais*. Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – PALEI. Maceió, 2019.

AMORIM, Roseane Maria de. *As práticas curriculares: um estudo da educação das relações étnico raciais na rede municipal de Recife*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*. n. 63, São Paulo, nov. 1987.

KILOMBA, Grada. *Mémoires da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 19. n. 1, p. 95-106, Recife, jan/jun, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira *et al.* (coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. *Educação e Realidade*, v. 9, n. 1, p. 81-98, jan/mar, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

RUFINO JUNIOR, Luiz Rodrigues. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71-88, Jan/Jun, 2018.

SOARES, Sergei *et al.* *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP)³⁰

Joana Elisa Röwer

Este artigo se desenvolve especificamente sobre o ensino de Sociologia nos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), em especial Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Tem como objetivo analisar as formas de existência da disciplina Sociologia no currículo escolar e se propõe a perceber os modos de recontextualização dessa disciplina, apontando similaridades e diferenças, sobretudo a partir das últimas reformas educacionais nesses países. Foram feitas análises relacionais da presença da Sociologia na escola, considerando os aspectos sociológicos, políticos e históricos das reformas dos sistemas de ensino a partir da década de 1990. A pesquisa se caracteriza, de acordo com os seus objetivos, como exploratória e descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, como bibliográfica e documental, tendo como objeto de análise as Leis de Bases dos Sistemas de Educação e os Planos e Projetos Curriculares.

Em um estudo comparativo entre países dos PALOPs, aspectos da colonização e da língua oficial portuguesa e influências internacionais são compartilhados nos processos de recontextualizações nacionais e locais. Assim, pesquisar a disciplina de Sociologia na escola significa refletir sobre uma pluralidade de ensinos, questionar em quais vicissitudes a disciplina se assenta, em cada país, em cada cultura e, ainda, relacionar com a dimensão das políticas curriculares internacionais para a educação básica. Há a necessidade de realizar uma abordagem relacional entre o contexto e a construção da disciplina nas escolas secundárias, articulando os currículos a uma análise das políticas educacionais e dos processos recontextualizadores da Sociologia como ciência para a Sociologia como disciplina escolar.

³⁰ Este texto é uma compilação de dois artigos publicados anteriormente, a saber: RÖWER, GOMES e MMENDE (2019), e MMENDE e RÖWER (2019).

O contexto histórico de colonização dos países africanos, membros dos PALOPs, reflete os padrões antecessores das relações de conflito e poder. Assim, buscamos compreender as políticas curriculares educacionais em articulação com as questões colonialistas e, ao mesmo tempo, com os contextos e atuações políticas atuais, considerando a influência da internacionalização das políticas públicas da educação.

Cá e Cá (2015, p. 104), em artigo sobre as políticas públicas em educação na Guiné-Bissau, denunciam que “[...] a política educacional nas ex-colônias portuguesas na África desde o início dos anos 1960 não fez progredir a população africana”. A política de assimilação do colonialismo português afetou profundamente a cultura dos povos africanos e, embora a assimilação não tenha suprimido a resistência, o sistema educacional colonial teve como consequência a formação de uma elite africana distante da realidade guineense. A formação de uma elite africana pela educação colonialista “[...] representava uma solução neocolonialista que poderia ser então considerada um ‘sucesso’ da política educacional portuguesa” (CÁ; CÁ, 2015, p. 105).

Observamos, pelas análises realizadas, uma prática da internacionalização curricular, em que discursos, objetivos e estruturas são homogeneizados, evidenciando como as políticas de construção curricular são atravessadas por políticas educacionais em uma perspectiva globalizadora. Pensar o ensino e a disciplina de Sociologia de uma forma comparada e relacional, em aspecto macro, entre os países que compõem os PALOPs, significa tornar consciente as questões da Sociologia como disciplina escolar, não esgotando as questões em um nível local, mas prolongando as análises pelos atravessamentos internacionais.

Essa propositiva de análise se deve à hipótese de que a disciplina Sociologia na escola, suas intermitências, presenças e ausências não extingue sua explicação a nível local, mas compreende significados relacionais pelas dinâmicas e conexões com diferentes agentes.

A Sociologia na estrutura curricular nos PALOPs

As reformas educacionais que se seguiram à Conferência Mundial da Educação Para Todos, realizada em 1990, e a Conferência de

Dakar, de 2000, embasam-se em estratégias educacionais de homogeneização desenvolvidas como métodos de democratização da educação pelo acesso, permanência e do desenvolvimento da equidade social, como o combate ao analfabetismo e à desigualdade de gênero. As críticas vêm no sentido de tensionar o próprio conceito de gestão educacional democrática e autônoma e educação para a democracia, pelo seu caráter universalista e generalista em detrimento dos contextos heterogêneos e plurais a que se destinam. A democratização do acesso, a permanência e a produção da equidade social na educação básica estão relacionadas à vinculação a organismos e alianças internacionais de financiamento da educação. Isso repercute na hibridização dos projetos educacionais nacionais com as perspectivas da produtividade no mundo do trabalho, da flexibilização, da formação e a centralidade do capital humano, como analisam Delgado e Melo (2016) sobre Cabo Verde.

Tais negociações nesses espaços de recontextualização discursiva também são desiguais e simbolizam um jogo de poder e de relações assimétricas. A relação entre cultura e política torna-se central para compreender esses espaços de negociação das políticas curriculares em que transparece o binômio local-global. Dessa forma, é posta em comparação a disciplina de Sociologia na escola secundária nos países dos PALOPs:

Tabela 1: Disciplina de Sociologia nos países PALOPs

PAÍS	SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ANGOLA	Sociologia como componente opcional em todas as áreas do ensino secundário
CABO VERDE	Sociologia como componente opcional nas áreas Econômico e Social, Humanística e Artes
GUINÉ-BISSAU	Presente no 12º ano na área de Ciências Sociais e Humanas
MOÇAMBIQUE	Inexistente no ensino secundário. Presente somente nos cursos superiores
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanas
TIMOR LESTE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades

Fonte: Autoria própria.

É preciso pontuar que podem ser encontradas semelhanças estruturais nos sistemas de ensino secundário nos países dos PALOPs. Em São Tomé e Príncipe e Timor Leste a Sociologia existe como componente curricular nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades; em Guiné-Bissau, como obrigatória somente no 12º ano do ensino secundário da área de Humanidades; em Cabo Verde, como opcional nas áreas Econômico e Social, Humanística e Artes; em Portugal, como componente opcional nas áreas de Ciências Sócio-Econômicas e Línguas e Humanidade; em Angola, como opcional em todas as áreas do ensino secundário (Ciências Físicas e Biológicas, Artes Visuais, Ciências Econômicas e Jurídicas e Ciências Humanas); e em Moçambique a Sociologia não compõe a estrutura curricular do ensino secundário.

Segundo Moma (2016), as reformas que fizeram da Sociologia uma disciplina optativa em todas as áreas do ensino secundário de Angola (Reforma Educativa de 2001, com a promulgação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e a construção subsequente dos planos curriculares) foram levadas a cabo em um período de institucionalização e afirmação da Sociologia acadêmica no país. Para o autor, esse contexto presencia o “[...] surgimento de novas linhas e tendências de pesquisa”, e a “[...] entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogos angolanos formados na Universidade Agostinho Neto” (MOMA, 2016, p. 39). De certa maneira, o autor ressalta um problema também comum à realidade brasileira, que ainda pena com tensões diversas entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia Escolar e os processos de recontextualização.

Lembe (2010), ao discutir os impactos positivos e negativos na disciplina de Sociologia no ensino secundário em Angola a partir da Reforma Educativa (Angola, 2001), pontua a sua restrição como componente curricular, pois ela era obrigatória no ensino regular e passou ao seu caráter de opcionalidade. Embora esse sociólogo e professor angolano exponha que por meio de sua pesquisa não foi possível identificar os motivos da concepção de tornar a Sociologia uma disciplina de opção “porque em momento ou lugar algum encontramos motivos convincentes ou suficientemente esclarecedores, sobre o

posicionamento opcional que é relegado a disciplina de Sociologia no II ciclo do ensino secundário” (LEMBE, 2010, p. 4), o contexto da Reforma Educativa de 2001, pautado no multipartidarismo, e a constituição da Segunda República, no início da década de 1990, proporcionam caminhos investigativos.

A concepção de um estado democrático e de liberdade política e cultural, assim como a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, repercutiram no sistema educativo, tendo a necessidade de “[...] responder às novas exigências de formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2001, p. 1289 *apud* LEMBE, 2010, p. 3). Assim, os objetivos da formação integral e da consciência nacional coadunam-se com uma autoformação para um saber-fazer eficaz às novas exigências de mercado e o desenvolvimento do “amor ao trabalho”, expostos nos objetivos gerais (artigo 15) do ensino geral angolano (Angola, 2001). Nessas tendências e obliquidades, a Sociologia como disciplina perde espaço na grade curricular.

De acordo com o Plano de Estudo do Ensino Secundário (CABO VERDE, 1996), a estruturação do currículo do ensino médio é o trabalho com base em alguns princípios que norteiam esse espaço de ensino e aprendizagem dos alunos. Os grandes princípios que embasaram a construção do projeto do currículo de Cabo Verde procuram expressar o direito constitucional à educação a partir da aquisição crítica de saberes pela inserção da modernidade e do desenvolvimento e consagração de valores nacionais e universais.

O processo de desenvolvimento curricular está baseado na construção de princípios pedagógicos que compreendem o currículo como aquele que tem lugar na escola, ou seja, na interação real entre professor com aluno. Para esse documento, o desenvolvimento do currículo deve refletir e orientar-se no sentido de promover a responsabilidade do professor na invenção e adaptação de atividades às circunstâncias da situação escolar em que vai se realizar. Toda

caracterização do currículo deve partir de uma análise das necessidades, a qual deve contemplar fatores externos e internos.

Esses princípios que compõem o currículo do ensino médio também estão presentes nos objetivos da Sociologia. Por isso, a implementação da Sociologia como disciplina obrigatória deveria ser pensada para possibilitar ainda mais o cumprimento desses princípios e a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre problemas internos e externos. Conforme Delgado e Melo (2016), a principal reforma e inovação no currículo de ensino secundário cabo-verdiano teve início em meados da última década do século XX e constitui a base a partir da qual já se esboçavam os contornos da reforma na atualidade. As mudanças em curso no sistema educativo pressupõem o desenvolvimento de novas atividades educativas, que tenham como centro a escola e o aluno. A justificativa era que a escola centrada no aluno privilegiaria atividades de acompanhamento e orientação em torno da descoberta da vocação escolar e profissional dos alunos, e do desenvolvimento do gosto pela pesquisa.

Como resultado da reforma do ensino secundário, cuja implementação restrita teve início no ano letivo de 1994/1995, o nível de ensino do primeiro ciclo foi concebido como um tronco comum em que, para além das disciplinas básicas capazes de aumentar o nível de conhecimentos, dar-se-ia uma ênfase forte à orientação escolar vocacional. Essa orientação foi operada não só pela instalação de uma estrutura vocacionada para esse efeito, mas sobretudo pela contribuição de um conjunto de disciplinas novas, como a Introdução à Atividade Económica, Educação Tecnológica, Educação Artística e Formação Pessoal e Social. As matérias e metodologias preconizadas asseguram ao aluno conhecimentos e competências susceptíveis de lhe permitir a escolha por opções seguras nos vários contextos da vida. Além disso, os alunos podem escolher entre a inserção na vida ativa ou o prosseguimento nos estudos em uma das vias, geral ou técnica, divisão bifurcada operada a partir desse ciclo e continuada até o último.

A Lei de Bases do Sistema da Educação de Cabo Verde (Cabo Verde, 2010) aponta que as matrizes curriculares do ensino secundário integram componentes de formação geral, formação sociocultural, formação específica, formação científica, formação tecnológica, formação técnico-artística e formação técnica. Em complemento, conforme o documento supracitado, o ensino de Sociologia em Cabo Verde está presente no 12º ano. Ele aparece no Plano Curricular da área das Humanidades, de Economia Social, Humanista e Arte como disciplina optativa. Em consequência do sucesso da reforma do ensino básico, traduzido na generalização desse nível de ensino de quatro para seis anos de escolaridade obrigatória, verifica-se uma forte expansão do ensino secundário na década de 1990.

A Sociologia em Cabo Verde continua sendo um campo que, para ser estudado, depende da vontade dos próprios alunos. O tipo de espaço que ela ocupa na grade curricular faz dela pouco conhecida. Nem se pode pensar que essa disciplina tenha sido conhecida pelos alunos do ensino secundário do chamado primeiro, segundo e terceiro grupos, os quais se dedicam ao estudo das áreas que mais praticam, como a Matemática.

Segundo Bideta (2013), o ensino secundário de Guiné-Bissau passou por algumas mudanças com a reforma de 2010. Durante essa reforma, o tempo de escolaridade aumentou e o ensino secundário passou a compreender três anos, a saber, o 10º, o 11º e o 12º anos. Seu acesso está condicionado à obtenção de diploma do ensino básico do terceiro ciclo. Esse nível serve para o desenvolvimento de capacidades e valores, e para a orientação dos alunos que desejam seguir o estudo no ensino superior.

De acordo com Barreto (2012), as reformas do sistema educativo em Guiné-Bissau tiveram como objetivos a modernização e a melhoria da qualidade da educação formal. Elas têm incidido em vários âmbitos: enquadramento geral, continuidade de formação de professores, currículo de ensino básico, introdução da 12ª classe, gestão de base dos dados estatísticos. Morgado, Santos e Silva (2016) afirmam que a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense teve a sua aprovação nos anos considerados mais estáveis e com estudos sem interrupção no país, como os anos letivos 2009-2010 e 2010-2011.

Segundo os documentos do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico da Guiné-Bissau, elaborados pela Unicef (2007), existem mais professores de ensino básico formados nas áreas de Matemática, Pedagogia, Filosofia, Expressão e Ciência Integrada do que em Sociologia. A Sociologia não foi um campo específico de estudo no processo de formação dos professores de ensino básico, como acontece em outros campos, tal como em Pedagogia, Filosofia, Matemática e Português. A Sociologia está dentro do campo das Ciências Integradas, que tem um componente interdisciplinar, sendo a Sociologia uma das disciplinas que compõem essa interdisciplinaridade.

A Sociologia era praticamente uma disciplina desconhecida antes da Reforma de 2010, diferente de Angola, que teve a Sociologia como disciplina obrigatória na sua grade curricular antes da Reforma Curricular de 2011 e depois retirou a sua obrigatoriedade, tornando-a optativa em todas as áreas do ensino secundário (LEMBE, 2010). Contrariamente, em Guiné-Bissau, a Reforma Educacional trouxe consigo a introdução da Sociologia no ensino médio, pois anteriormente essa disciplina era inexistente na grade curricular (LOPES, 2014).

Segundo Certificados de Conclusão de Ensino Secundário, emitidos pelo Liceu Nacional, Samora Machel (GUINÉ-BISSAU, 2010) e Kwame Nkruman (GUINÉ-BISSAU, 2011) mostram que não havia Sociologia na grade curricular do segundo e terceiro grupos. Os estudantes do terceiro grupo, de 9 a 12 anos, tinham as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Inglês e Introdução à Economia, enquanto que a Sociologia era vista na grade curricular do quarto e quinto grupo, especificamente no último ano dos alunos que são preparados para seguir a formação no curso de Jornalismo e Direito, entre outras áreas de formação superior.

Segundo as Leis de Bases da Educação São-Tomense (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), o objetivo do ensino secundário é desenvolver a capacidade dos jovens de modo amplo, abrangendo tanto a parte técnica quanto a parte científico-metodológica. Os principais objetivos do ensino secundário são proporcionar aos

jovens a capacidade de raciocinar e ampliar a sua visão; e proporcionar a compreensão das manifestações culturais, estéticas, científicas e técnicas. Esse nível ainda visa capacitar os jovens com habilidades, conhecimento profundo e qualificado, criando neles o hábito de trabalhar individualmente e em grupo. Essas atividades favorecem o desenvolvimento de atitudes, de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade, de disponibilidade e de adaptação à mudança.

Nos Planos Curriculares de São Tomé (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), a Sociologia está presente nos três últimos anos do ensino secundário, ou seja, no 10º, 11º e 12º anos de escolaridade na área de Ciências Sociais e Humanas. Lima (2011) enfatiza que a Sociologia faz parte da grade de disciplinas do curso de Turismo, juntamente com outras disciplinas, tais como Antropologia, Economia e Gestão dos Recursos Humanos, Cultura, Política, Relações Internacionais, Ambiente e Ecologia.

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), o curso de formação profissionalizante tem duração de três anos e corresponde à 10ª, 11ª e 12ª classes. Tem em seu plano de estudo o componente sociocultural, preparação científica e tecnológica, acompanhado de estágio na área de atuação no final da formação; a 10ª e 11ª têm componente de formação de banda larga na área de formação em que o curso se insere e são constituídas por três disciplinas, sendo uma de característica teórica, outra de característica teórico-prática e uma terceira de característica fundamentalmente prática. Na 12ª classe, a componente de formação tecnológica, para cada curso, constitui-se em uma formação dirigida a uma profissão ou a um grupo de profissões afins. É composta por duas disciplinas de característica teórico-prática e uma disciplina de especificação em contexto de trabalho, preferencialmente sob a forma de estágio.

Considerações finais

Este texto se debruçou sobre a disciplina de Sociologia na escola secundária dos países membros dos PALOPs. A partir da identificação da disciplina de Sociologia na estrutura curricular das escolas secundárias dos países dos PALOPs, foram realizadas análises relacionais considerando, sobretudo, as reformas educacionais a partir da década de 1990. Consideramos a necessidade do aprofundamento de pesquisas comparadas entre o ensino de Sociologia em outros países e no Brasil. As especificidades e diversidades da disciplina de Sociologia no currículo escolar produzem formas diferenciadas de compreensão dessa componente curricular.

Desse modo, identificamos que a Sociologia em Angola, atualmente, é lecionada de forma optativa para todas as áreas do conhecimento do ensino secundário do segundo ciclo (10^a, 11^a e 12^a classes). Em Cabo Verde, a disciplina de Sociologia está presente como disciplina optativa do 12^o ano na área das Humanidades, de Economia Social, Humanista e Arte. Em Guiné-Bissau, está presente no 12^o ano na área de Ciências Sociais e Humanas. Em São Tomé, a Sociologia está presente nos três últimos anos do ensino secundário (10^o, 11^o e 12^o anos de escolaridade) na área de Ciências Sociais e Humanas. Assim, nos países pesquisados da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a disciplina de Sociologia ora aparece como optativa, ora como constituinte da área de Humanidades.

Embora seja possível pontuar que a Sociologia não ocupa, em nenhum desses países, um lugar central na grade do ensino secundário, o processo histórico de inserção e permanência dessa disciplina, devido às últimas reformas curriculares, apresenta suas diferenças. Ao comparar com os processos de construção curricular de Guiné-Bissau e Angola, em Guiné-Bissau a Sociologia era praticamente uma disciplina desconhecida antes da Reforma de 2010, quando foi implementada; já em Angola, a Sociologia constava como disciplina obrigatória na sua grade curricular antes da Reforma Curricular de 2011, tornando-se optativa em todas as áreas do ensino secundário.

As inquietações iniciais de conhecer como a disciplina de Sociologia se encontra na estrutura curricular das escolas secundárias nos países membros dos PALOPs e em que medida está relacionada aos objetivos e princípios da educação nacional, expressos nas leis de bases de ensino e nas diretrizes políticas globais de educação, foram parcialmente respondidas. A Sociologia, no seu processo dinâmico na estrutura curricular, não somente no Brasil, como visto, constituiu-se como um objeto singular para análise e compreensão sobre a relação saber-poder na construção de projetos de formação humana e das políticas curriculares.

Referências

ANGOLA. Assembléia Nacional. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Autor, 2001.

BARRETO, Antónia. A reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR, DIACRÓNICA E SINCRÓNICA, 2012, Lisboa. *Anais eletrónicos...* Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL), Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), p. 505-517, 2012.

BIDETA, G. B. *Políticas Educativas na Guiné-Bissau*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Letras, Universidade de Porto, 2013. p. 34-44.

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas públicas em educação: um apanhado histórico. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 88-106, jan./abr. 2015.

CABO VERDE. Ministério da Educação. *Plano de Estudos do Ensino Secundário*. Praia: Ministério da Educação, 1996.

CABO VERDE. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Praia: Autor, 2010.

DELGADO, Paulo S. G.; MELO, Marilândes M. R. Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. *Mediações*, v. 21 n. 2, p. 26-48, 2016.

GUINÉ-BISSAU. *Certificado do ensino secundário Liceu Nacional Samora Machel*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desporto, 2010.

GUINÉ-BISSAU. *Certificado do secundário Liceu Nacional Kname N'krumak*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desporto, 2011.

LEMBE, Horácio. *A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda*. Horácio Lembe em análise... (Blog). 2010.

LIMA, Miura. *O Sector Privado em São Tomé e Príncipe: A Qualificação da Mão-de-obra e as Condições de Trabalho no Sector do Turismo*. 80f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2011.

LOPES, Luisa da Silva Lopes e. *A Lei de Bases do Sistema da Educação na Guiné-Bissau: uma análise do processo de construção política*. 133f. Dissertação (Mestrado em Administração e Política Educativa) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

MMENDE, Celeste Silvia Vaup; RÖWER, Joana Elisa. Ensino de Sociologia nos países da CPLP. *Revista Café com Sociologia*, v. 8, n. 1, p. 48-65, jan./jul., 2019.

MOÇAMBIQUE. *Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano*. Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo, 2003.

MOMA, Guilherme M. *O impacto da Sociologia no sistema de ensino: teoria e prática*. In: Diversos Autores. *Sociologia, ensino e prática*. Luanda, Angola: ISCDE, COESO, 2016. p. 34-50.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. Configurações, *Revista Ciências Sociais*, n. 17, p. 57-77, 2016.

RÖWER, Joana Elisa; GOMES, Bruno; MMENDE, Celeste Silvia Vaup. Diretrizes Políticas Globais de Educação e a Sociologia na Escola Secundária nos países da CPLP: entre recontextualizações, homogenizações e hibridismos. *Revista Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v. 3, n. 1, p. 95-120, 2019.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. *Lei nº 2/2003*, Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República. São Tomé, 2003.

TIMOR LESTE. *Ministério da Educação*. Lei de Bases da Educação. Díli, 2008.

TIMOR LESTE. *Ministério da Educação*. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Díli, 2011.

UNICEF. *Documento De Base do Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné Bissau*, 2007.

A SOCIOLOGIA NA ESCOLA FRANCESA: ENSINO BASEADO NA PEDAGOGIA ATIVA³¹

Julia Polessa Maçaira

O ensino de Sociologia no sistema educacional francês tem três especificidades que precisam ser anunciadas logo de imediato. A primeira é que na escola secundária francesa a disciplina chamada Ciências Econômicas e Sociais (CES) é a que recontextualiza os conhecimentos sociológicos da esfera universitária para o universo escolar. E a segunda é que tal ensino baseia-se na proposta de uma pedagogia ativa. Por fim, o nível secundário francês é composto, atualmente, por três modalidades distintas (liceu geral, profissional e tecnológico), sendo que uma delas, a do liceu geral, tem três itinerários formativos em um dos quais, na seção Econômica e Social (ES), as CES ganham carga horária privilegiada.³²

Este texto tem como objetivo analisar o modelo da pedagogia ativa afirmado como fundante da disciplina de CES. Para entender o que os franceses chamam de “pedagogia ativa”, foi necessário abordar elementos da história da disciplina, no período de 1967 até 2017, a partir da análise das diretrizes curriculares ministeriais.

No Brasil, a disciplina Sociologia no ensino médio compreende os conhecimentos das Ciências Sociais, tal como elas se configuraram por aqui com a Antropologia, Ciência Política e a própria Sociologia. Na França, o ensino de Ciências Econômicas e Sociais no nível secundário

³¹ Este texto foi elaborado com os dados da pesquisa de doutorado que desenvolvi entre 2012 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Agradeço à comissão de ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia e ao professor Amurabi Oliveira pelo convite para participar da mesa-redonda no VI Eneseb, na qual o argumento principal deste texto foi apresentado.

³² Os outros dois itinerários formativos do liceu geral francês são o literário (L) e o científico (S, de *scientifique*, em francês).

abrange os seguintes campos de saber: Economia, Sociologia Geral, Sociologia Política e Ciência Política (MAÇAIRA, 2017). Ao focar na descrição e análise do ensino de Sociologia em outro país, com suas configurações singulares, este texto evidencia as peculiaridades de outro processo de recontextualização pedagógica, no sentido atribuído por Basil Bernstein (1971), possibilitando, assim, o contraste e o cotejamento com a experiência nacional em oportunidades futuras.

Sobre a história da disciplina CES

Presente no currículo da escola secundária francesa há 50 anos, a disciplina CES teve, de 1967 até 2017, seis programas curriculares oficiais publicados pelo Ministério da Educação francês. A disciplina foi criada nos anos 1960 por um grupo de intelectuais franceses que pretendia renovar o ensino de História-Geografia no bojo da reforma educacional de Christian Fouchet, no governo de Charles de Gaulle (Georges Pompidou era o primeiro-ministro). Há no sistema escolar francês a característica de ofertar disciplinas que congregam campos de conhecimentos que se encontram comumente separados no nível universitário³³ (PROST, 1998). O ensino de História-Geografia nos anos 1960 era tido como tradicional, baseado em cursos magistrais, com forte ênfase na memorização de datas, fatos, listas e números demográficos. Era essa a pedagogia que antecedeu a pedagogia ativa que ganha destaque na disciplina CES e neste texto. A pedagogia tradicional da escola secundária francesa centrava-se na figura do professor, tido como o detentor do conhecimento, proferindo, portanto, as palestras que deveriam ser seguidas atentamente e sem interrupção dos alunos. A aula era, assim, um curso magistral.

Segundo Alain Beitone, Christine Dollo e Marie-Ange Decugis (2004), a tentativa de modificar a disciplina existente foi frustrada. Entretanto, aquele grupo logrou influenciar na criação de uma nova

³³ Um exemplo paradigmático dessa tradição é a disciplina chamada Ciências da Vida e da Terra, oferecida em oito séries da escola francesa, congregando conhecimentos de Biologia, Bioquímica, Biofísica, Ecologia, Astronomia, Meteorologia e Geologia.

disciplina, as CES, que se baseariam na interdisciplinaridade das Ciências Sociais e trariam inovações no seu método de ensino, baseado, principalmente, no trabalho com documentos e na pedagogia ativa. Ao contrário do curso magistral, uma aula e uma disciplina baseadas na pedagogia ativa centram-se na proposta de promoção de diálogo e interação com os alunos.

O primeiro programa da disciplina foi publicado em 1967, tendo a autoria de nomes ligados à *École des Annales* e à *École Pratique des Hautes Études* (atual EHESS), tais como Charles Morazé, Marcel Roncayolo, Alain Touraine e Guy Palmade, intelectuais que, segundo o historiador Antoine Prost, compartilhavam uma concepção de “unidade fundamental das Ciências Sociais”. Diante da resistência encontrada para a transformação do ensino de História-Geografia, a estratégia daquele grupo foi criar uma nova disciplina que abordasse a sociedade vista como um todo.

O primeiro programa de CES, implantado para o ano escolar de 1967/1968, é reconhecido como o portador do espírito fundador da disciplina e da pedagogia *sui generis* das CES. De acordo com o documento de 1967, seu ensino devia basear-se em métodos ativos de aprendizagem e contemplar as Ciências Sociais em sentido amplo, compreendendo elementos da História, da Geografia, da Economia, da Demografia, da Sociologia e da Ciência Política (FRANÇA, 1967). Esse programa para o primeiro ano do liceu³⁴ selecionava três grandes temas: “Os homens, suas necessidades e suas atividades”; e, ao final, indicava um “estudo comparativo do trabalho e do progresso técnico”, cada um dos quais acompanhados das noções essenciais a serem contempladas em cada tema. A análise desse texto ministerial para o ensino de CES, em 1967, indica que foram priorizados o ensino de aspectos demográficos da população francesa e aspectos gerais da população mundial; aspectos históricos e

³⁴ O texto curricular ministerial listava temas e noções essenciais a serem abordados em sala de aula, sem, contudo, delimitar uma sequência de conteúdos a ser seguida por bimestre, como farão alguns dos programas curriculares franceses posteriores (certos programas indicam até o número de aulas recomendado para cada ponto do programa).

sociais da família e do consumo; aspectos sociais e culturais das necessidades humanas.

Uma informação sobre o sistema escolar francês se faz necessária. No que concerne à organização escolar, a Reforma Fouchet não só criou uma disciplina como abriu uma nova opção de estudos no liceu – a seção ES – fato extremamente relevante, tendo em vista que, desde 1902, não havia mudanças no sistema francês de ensino. Até 1967, ao concluírem o ensino fundamental (*collège*), os estudantes tinham duas opções caso desejassem (e pudessem) dar prosseguimento aos estudos no nível secundário: a seção literária ou a seção científica. A criação de uma terceira via – a seção ES – foi uma mudança considerada democratizadora, pois ampliou o acesso de classes menos favorecidas aos estudos secundários, visto que o número de vagas no liceu foi ampliado a partir de sua instauração.

À seção ES do liceu geral também foi atribuído um espírito orientador, quando de sua criação, no final dos anos 1960, que seria inspirado, nas palavras de Elisabeth Chatel, “[...] em um humanismo moderno, isto é, nem voltado para a preparação direta a uma profissão, nem especializado em uma disciplina específica da universidade” (CHATEL *et al.*, 1990, p. 27).

Em 2010, no governo de Nicolas Sarkozy, estabeleceu-se uma “refundação” do liceu francês, que foi dividido em três modalidades de ensino: profissional, geral e tecnológico. A disciplina CES passa a ser oferecida, desde então, como disciplina optativa no 1º ano (*seconde*, em francês), comum aos alunos que escolhem o ensino geral ou tecnológico. Após a conclusão do 1º ano, os alunos matriculados no liceu geral devem escolher uma seção de ensino entre três opções: ES, científica ou literária. Para os que optam pela seção ES, a disciplina CES passa a ser obrigatória nos dois últimos anos do ensino secundário, com carga horária de cinco a seis horas semanais, possuindo um programa curricular especializado e aprofundado nas séries *première* e *terminale* (o equivalente aos 2º e 3º anos do ensino médio brasileiro).

Após esses esclarecimentos acerca da configuração educacional das escolas secundárias do hexágono e onde os conhecimentos de Sociologia e Ciências Sociais estão previstos de serem ensinados, dedicarei o tópico a

seguir para analisar os assim chamados “métodos ativos de aprendizagem”, centrados no trabalho com documentos, uma criação específica para essa disciplina *sui generis*.

A pedagogia ativa em destaque no ensino de CES

Um ponto importante do texto curricular para o ensino de CES, de 1967, é a distinção da iniciação econômica e social, que não deveria ser equivalente a uma instrução cívica. O objetivo principal da disciplina consistiria em criar nos alunos uma “certa atitude intelectual”, situada em um sistema de referências capaz de promover o conhecimento de um vocabulário e de conceitos rigorosamente definidos. Esse objetivo pretende ser alcançado por meio da pedagogia ativa, que significa colocar os alunos em atividade, fazer aulas expositivas/dialogadas, nas quais eles poderiam e teriam espaço para intervir, perguntar, responder e exercitar os conhecimentos adquiridos. Essa expectativa atribuída ao ensino de CES em seu primeiro programa é a tônica dos textos curriculares posteriores, ou seja, a pedagogia ativa segue sendo acionada nos seis diferentes programas que a disciplina recebeu.

De acordo com os pesquisadores Élisabeth Chatel e Gerard Grosse (2002), existe uma “pedagogia das CES” que consiste na metodologia de trabalho com documentos, isto é, as aulas dessa disciplina são guiadas por dossiês temáticos, congregando materiais diversos, comumente textos (de fontes variadas), imagens ou representações estatísticas sobre cada um dos temas do programa curricular. Em consonância com essa metodologia específica da disciplina, os capítulos de seus manuais são compostos por “dossiês de documentos”, que consistem em uma seleção de fontes acompanhadas de questões norteadoras a serem trabalhadas em sala de aula pelos professores com os alunos e entre os alunos. Essa é uma característica do material didático para o ensino de CES desde os anos 1960 até 2017.

As aulas se propõem também a desenvolver o senso de observação dos alunos em três níveis: a observação direta (partindo da experiência particular de cada aluno), a observação indireta (a partir de um dado estatístico) e a observação por meio de um intermediário privilegiado

(análise de um texto). Assim, parte-se da realidade do aluno para o conhecimento mais amplo das sociedades, tal como expresso nesse trecho do programa de 1967: “[...] assim, é possível passar do meio circundante imediato, – ponto de aplicação útil, mas não exclusivo desse ensino – a um mundo menos próximo” (França, 1967, s.p [traduzido pela autor]).

É importante destacar a polifonia de interpretações em torno do significado do que seja (do que foi ou do que é) o espírito fundador das CES. Nas reformulações curriculares mais recentes (FRANÇA, 1999 e 2010), seus proponentes justificaram suas escolhas e suas alterações no conteúdo, no sequenciamento e no tipo de classificação disciplinar (mais ou menos forte, saberes mais ou menos compartimentalizados), alegando estarem sendo fiéis ao espírito original da disciplina. Os programas diferem significativamente entre si, revelando a complexidade do processo de recontextualização pedagógica dos saberes acadêmicos ao conformar uma disciplina escolar, bem como dos meandros existentes nas relações entre o campo recontextualizador oficial e o pedagógico.

O primeiro programa de CES foi o de 1967 e, como já mencionado, foi o currículo fundador da disciplina sob a influência da Escola dos *Annales*. O segundo programa foi publicado em 1981, durante o governo socialista de François Mitterrand, e teve como tônica o contexto de defesa da manutenção das CES como disciplina escolar. Em 1987 e em 1993, ainda no governo do presidente Mitterrand, foram lançados, respectivamente, o terceiro e quarto programas de CES, buscando consolidar a disciplina no nível secundário no sistema educacional francês. O quinto programa, desenvolvido para o ano escolar de 2000/2001, inaugurou a experiência de ser elaborado por um grupo de peritos convocado pelo Ministério da Educação, sendo reconhecido por representar o ponto de vista e as posições da associação dos docentes da disciplina, a *Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales* (APSES). O sexto programa entrou em vigor no ano letivo 2010/2011 e permanece até hoje, sendo conhecido pela influência de Alain Beitone junto ao inspetor geral de CES e por sua liderança no grupo de peritos responsável por sua elaboração.

Neste texto enfocarei o conteúdo curricular dos dois mais recentes programas de CES para o primeiro ano do ciclo de determinação, o 5º e o 6º programas. Após uma introdução às Ciências Econômicas e Sociais, o 5º programa de CES organiza-se em quatro partes: família, emprego, produção e consumo. Alguns desses temas possuem duas ou três subdivisões, indicando a abordagem a ser dada ao assunto, o que é corroborado pela lista das noções principais a serem trabalhadas em cada uma das unidades. Ao indicar as noções-chave, o programa ministerial também contribui para estabelecer se a abordagem ao tema será mais econômica ou mais sociológica. No caso do programa de 2000, o tema da família apresenta uma abordagem socioantropológica; as unidades dedicadas ao emprego e à produção acionam dados e autores da Economia; e, a última parte, sobre o consumo, é pluridisciplinar. Em comparação com o programa fundador, de 1967, é notável a permanência de uma abordagem socioeconômica ancorada em aspectos demográficos (*ménage* e classificações socioprofissionais, por exemplo) e da manutenção do tema “consumo”.

Esse 5º programa ministerial foi elaborado por um grupo de peritos,³⁵ envolvendo professores de CES, representantes da associação de docentes, a APSES, universitários (economistas, sociólogos, cientistas políticos) e um representante da inspeção da disciplina, e definiu tanto os conteúdos como as principais noções a serem abordadas em cada unidade. Os professores de CES, funcionários do Estado, devem seguir esses programas, pois esse é um dos critérios da avaliação empreendida pela inspeção da disciplina. Os manuais não são avaliados pelo governo, mas o professor é avaliado pela escolha do manual e, caso o livro escolhido não se adeque ao programa do Ministério, o professor sofrerá sanções do corpo de inspetores em seu relatório anual da atuação do docente.

Tendo em vista que o ensino de CES na França foi criado e consolidado com base no trabalho sobre documentos e que as provas do

³⁵ De acordo com Coralie Murati (2014), os programas de CES, ao longo de 50 anos de história da disciplina, foram publicados sem a identificação de seus autores. A partir de entrevistas com professores e pesquisadores envolvidos com o ensino de CES e a elaboração de manuais didáticos, consegui identificar nomes dos membros desses grupos de peritos (MACAÏRA, 2017).

vestibular possuem uma etapa chamada de *sujet de synthèse*, na qual os candidatos precisam realizar a leitura de dois ou mais documentos, responder as questões correspondentes e realizar uma síntese, os manuais de CES também seguem essa metodologia e configuram-se como uma compilação de documentos seguidos de perguntas, sendo os capítulos construídos a partir da seleção de documentos motivadores (textos, estatísticas, charges, imagens etc.) e da elaboração de questões a partir deles (perguntas, sugestões de pesquisa, estímulo à comparação entre diferentes documentos etc.). Ou seja, cabe ao autor contratado pela editora selecionar esses documentos e criar as perguntas. O único espaço dedicado a uma narrativa didática encontra-se ao final dos capítulos e consiste em uma ou duas páginas, no máximo, resumindo as principais noções e conhecimentos aprendidos naquele capítulo, em uma seção chamada de “Síntese”, “O essencial” ou “Para resumir”, dependendo da editora. Essa seção revela também uma preocupação em começar a preparar o aluno para as provas do vestibular (*baccalauréat*), as quais exigem a habilidade de elaboração de uma síntese a partir da leitura de fontes documentais. Essas seções de síntese do capítulo estão presentes em todos os livros analisados e são muito semelhantes entre si, independentemente da editora responsável ou da autoria. As sínteses são compostas por tópicos, frases curtas, palavras destacadas em negrito correspondentes às noções ou conceitos abordados no capítulo e um esquema explicativo (na forma de diagrama, desenho, linha do tempo, setas, pirâmide ou quadro).

Até 1993, os programas eram de responsabilidade da inspeção geral da disciplina³⁶, uma instância do sistema educativo francês dotada de poder e de reconhecido *status* no campo disciplinar. Mas ao final do segundo

³⁶ O inspetor (ou inspetora) é nomeado(a) pelo ministro da educação nacional entre os funcionários públicos atuantes na disciplina, ou seja, um professor ou professora atuando nas escolas francesas na disciplina. Cada disciplina escolar tem o seu sistema de inspeção regional e geral. Cabe à inspetoria fiscalizar o cumprimento dos programas, avaliar o desempenho do docente em sala de aula (desde a escolha do material didático até a sua utilização e formas de avaliação), elaborar um relatório sobre o desempenho de cada docente com impactos expressivos nas respectivas carreiras e, no caso dos três primeiros currículos de CES (de 1967 até 1988), redigir os programas. Portanto, centralizavam muitas tarefas, desde a seleção curricular até o controle da atuação docente.

mandato de François Mitterrand (do Partido Socialista) na presidência, grupos técnicos disciplinares foram criados e passaram a ser os responsáveis pela elaboração ou reescrita dos textos curriculares a serem submetidos ao Conselho Superior de Educação, que os aprova ou não.

O 6º programa de CES, publicado para o ano escolar de 2010, ficou conhecido como o currículo “beitoniano” (MAÇAIRA, 2017) e não mais menciona a obrigatoriedade de uma introdução aos estudos de Ciências Econômicas e Sociais (a *Démarche de CES* do programa anterior), implementando modificações substanciais nos temas, organizados em cinco partes, a saber: domicílios e consumo; empresas e produção; mercados e preços; formação e emprego; indivíduos e cultura. As principais alterações são: a exclusão da unidade da família e a inclusão do conceito de cultura; a criação de uma unidade voltada para a discussão das questões da demanda e da oferta nos mercados e sua relação com os preços, unidade que ainda inclui uma discussão sobre políticas públicas voltadas para o controle da poluição. Interessante destacar que o programa não mais menciona o conceito de desigualdades na discussão sobre consumo e rendas domiciliares.

Na lista de noções-chave a serem abordadas por unidade, observa-se o enfoque mais econômico do que sociológico, ficando as contribuições das Ciências Sociais restritas aos capítulos das unidades formação/emprego e indivíduos/cultura, sendo que a leitura e a análise do material identificaram que as referências sociológicas são numericamente mais expressivas na última unidade (cultura).

Nota-se também que, a partir da reforma de 2010, todas as editoras seguem ainda mais rigorosamente a nomenclatura do programa curricular ministerial para CES. Todas as obras analisadas na minha tese de doutorado estavam organizadas em dez capítulos e todos os capítulos possuem os mesmos títulos. Portanto, o que os diferencia são os subtópicos dentro de cada capítulo, os textos selecionados e a composição interna dos capítulos, ainda assim com fortes semelhanças.

Quais debates subjazem as mudanças nos programas de CES?

Chatel, Grosse e Richet (2002) indicam uma questão relevante para a compreensão das mudanças nos programas da disciplina CES. Conforme amplamente discutido e problematizado pela Sociologia da Educação e sua vertente que se dedica às teorias curriculares, os currículos são objetos de disputa e os espaços de sua elaboração são um palco onde diferentes agentes explicitam seus interesses e pontos de vista (SILVA, 2010; MACEDO, 2012). Não é diferente no caso francês. Na minha tese de doutorado, a partir de fontes bibliográficas e das falas dos entrevistados, foi possível observar a divisão entre os grupos “vencedor” e “perdedor” na disputa de cada formulação de programa, conforme veremos a seguir.

O programa de CES ora é mais voltado para as questões sociais, em que a abordagem sociológica é mobilizada, ora predomina a vertente econômica. Ora o programa define claramente as fronteiras entre as ciências de referência, o que Basil Bernstein chama de “classificação forte”, estabelecendo tópicos separados para a Economia, a Sociologia, a Ciência Política; ora o programa é interdisciplinar, mesclando as abordagens das diferentes ciências para o tratamento de um tema ou questão, em um mesmo capítulo ou unidade, configurando, assim, uma “classificação fraca” entre as fronteiras disciplinares (BERNSTEIN, 1971). O currículo no qual as fronteiras disciplinares são claramente delimitadas e cuja classificação é forte também é chamado pelo sociólogo inglês de “currículo de tipo coleção”. O “currículo de tipo integrado” é aquele em que a classificação entre as ciências é mais fraca e no qual há maior interdisciplinaridade.

A partir dos dados da pesquisa, identifiquei três grupos envolvidos na disputa curricular das CES: os economistas, a APSES e um grupo dissidente dessa associação docente que se alinha às ideias e aos posicionamentos de Alain Beitone³⁷.

Um exemplo da relação complexa nos processos de recontextualização pedagógica é destacado por Élisabeth Chatel ao

³⁷ Esse grupo ficou conhecido como o grupo *beitonian* ou *aixois*, da cidade de Aix-en-Provence, onde mora e leciona Alain Beitone.

analisar o 1º programa de CES, de 1967, que, apesar de ter sido obra principalmente de historiadores e geógrafos, indicava sintonia com o pensamento econômico francês da época (CHATEL *et al*, 1990). *Grosso modo*, observa-se que uma fração dos professores de CES defende a economia como uma Ciência Social e Política e, segundo Chatel (2005), nessa posição recebem o apoio de economistas heterodoxos (notadamente da corrente institucionalista) e de grupos de sociólogos, como o da Associação Francesa de Sociologia (AFS). Desse ponto de vista, o objetivo do ensino de CES estaria mais voltado para tentativas de conceituação dos problemas da sociedade a partir de uma pluralidade de respostas teóricas e teria uma finalidade cívica e cidadã. Porém, essa visão não é hegemônica entre os professores que atuam nos liceus lecionando as CES, pois entre eles há a busca de uma cientificidade que aproxima a disciplina escolar dos saberes universitários e que seria alcançada com a separação dos conteúdos de Sociologia e Economia nos programas.

Na década de 1980, dois programas de Ciências Econômicas e Sociais foram publicados e verificou-se uma diferença notável entre eles e o texto de 1967: a explicitação dos saberes acadêmicos a serem mobilizados na disciplina escolar. Onde antes, no programa fundador, lia-se que o ensino de CES deveria conduzir ao “conhecimento das nossas³⁸ sociedades atuais” e estabelecer uma relação entre “cultura e realidades econômicas e sociais” (FRANÇA, 1967, s.p, [tradução da autora]), nos programas dos anos 1980 há menção à Sociologia e à Economia como as ciências capazes de fazer essa condução e estabelecer essa atitude intelectual perante as leituras do mundo social. Élisabeth Chatel e Gérard Grosse (2002) veem esse fenômeno como a manifestação de uma preocupação propedêutica, compreendendo a delimitação das fronteiras disciplinares das ciências de referência no programa de CES como uma forma de facilitar a identificação das áreas de conhecimento as quais poderiam ser perseguidas pelos alunos em seus estudos no nível superior. Desse modo, evidenciar-se-ia que os estudos da seção ES do liceu geral

³⁸ Por “nossas” entende-se a sociedade francesa, em primeiro lugar, e as demais sociedades europeias, secundariamente.

poderiam ser prosseguidos, por exemplo, nos cursos de Economia, Sociologia ou de Estudos Políticos nas universidades francesas.

Esses pesquisadores também identificaram que, de 1967 para os anos 1980, aumentou o número de referências aos sociólogos, em detrimento de antropólogos, etnólogos e historiadores (no âmbito das Ciências Sociais); e que nos programas dos anos 1980 foram introduzidos os termos “sistemas e estruturas”, bem como a utilização de dados estatísticos oriundos de uma publicação do Instituto Nacional de Estatística Econômica e Social, conhecida por sua perspectiva social da economia, a *Données Sociales* (CHATEL, GROSSE, 2002, p. 131-136). Esses autores também observaram que, em 1987, a abordagem passou a ser mais inspirada na economia de base humanista ou marxista, em detrimento da perspectiva histórica e da abordagem comparativa internacional que predominava nas instruções curriculares anteriores (CHATEL; GROSSE, 2002, p. 133).

O quarto programa de CES, publicado em 1993, ficou a cargo de um grupo de peritos convocado pelo Ministério da Educação, por meio do então recém-criado Conselho Nacional de Programas. Embora não tenha sido possível precisar a composição completa desse grupo de peritos, Élisabeth Chatel informa que membros da associação docente APSES participaram dessa formulação e buscaram defender o projeto fundador das CES, de 1967, almejando manter a abordagem interdisciplinar das questões-problema propostas nos conteúdos e enfatizando as dimensões sociológicas e políticas das Ciências Econômicas e Sociais. Entretanto, como a composição do grupo de peritos incluía também professores e pesquisadores universitários e outras personalidades que não atuavam nas escolas, o programa de 1993 reflete essas influências.³⁹ A menção às ciências de referência já havia sido anunciada nos programas de 1987/1988 e permaneceu nas instruções de 1993/1994, com a explicitação

³⁹ Destaca-se a influência do sociólogo Henri Mendras, um dos peritos, responsável pela introdução do estudo de autores das Ciências Econômicas e Sociais no conteúdo curricular da disciplina ofertada para a última série do liceu geral, denominada de Ensino de Especialidade – duas horas semanais de aulas, além da carga horária regulamentar de três horas semanais das CES (CHATEL; GROSSE, 2002, p. 137).

dos saberes da Sociologia, da Economia, da Demografia, do Direito e da Ciência Política, compondo o que a comissão compreendeu como sendo as Ciências Econômicas e Sociais enquanto disciplina escolar. Uma inovação é a inclusão de noções principais e de indicações complementares para cada ponto listado no programa, que passa também a ser mais detalhado.

Chatel e Grosse também destacam que as transformações da conjuntura econômica e sociopolítica impactam diretamente o ensino das CES e dão o exemplo de como a queda do Muro de Berlim obrigou a reformulação do programa da última série do liceu ES, que dedicava uma parte para o estudo da organização socioeconômica dos países socialistas. Com o declínio da URSS, os tópicos correspondentes, bem como a noção de sistemas e estruturas, também foram excluídos dos programas da década de 1990 (CHATEL; GROSSE, 2002, p. 134). Não obstante essas mudanças, os programas mantiveram elementos do projeto inicial da disciplina. O ensino de CES conservou uma abordagem integrada por questões-problema. A indicação de duração não era uma exigência compulsória. O trabalho com documentos se manteve, assim como a avaliação da seção ES no vestibular continuou sendo composta por uma dissertação e uma prova de dossiê com documentos (CHATEL, 2005).

Considerações finais

A exposição e a análise dos principais elementos constitutivos da disciplina de Ciências Econômicas e Sociais, presentes há 50 anos na escola francesa, tiveram o intuito de propiciar ao leitor meios de compreender a noção de pedagogia ativa e de trabalho com documentos, princípios fundantes e norteadores da disciplina em questão.

No processo educativo, um repertório de saberes e conhecimentos, uma linguagem científica e suas especificidades precisam ser traduzidos para a realidade escolar com o propósito de transmitir algo a alguém. A experiência francesa busca responder aos anseios e demandas da sua própria sociedade. Cabe a nós, brasileiros, professores e pesquisadores, encontrar a linguagem e os recursos didáticos mais adequados para comunicar o

conhecimento sociológico aos estudantes de nossas escolas. Por fim, fica um convite à reflexão e ao desenvolvimento de pesquisas sobre os impactos pedagógicos de currículos de tipo coleção ou de tipo integrado, no sentido atribuído por Bernstein, no ensino das Ciências Sociais/Sociologia.

Referências

BEITONE, Alain; DOLLO, Christine; DECUGIS, Marie-Ange. *Les sciences économiques et sociales: enseignement et apprentissages*. IUFM-CAPES-AGRÉGATION. Bruxelles: De Boeck, 2004.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG (Ed.). *Knowledge and control: new directions for Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

CHATEL, Élisabeth et al. *Enseigner les Sciences Économiques et Sociales: le projet et son histoire*. Paris: INRP, 1990.

CHATEL, Élisabeth; GROSSE, Gérard. L'enseignement sociologique au lycée: entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Éducation et Sociétés*, n. 9, 1, p. 127-139, 2002.

CHATEL, Élisabeth; GROSSE, Gérard; RICHET, Adeline. *Professeur de SES au lycée: un métier et un art*. Paris: Hachette Éducation/ SCÉRÉN/CNDP, 2002.

CHATEL, Élisabeth. *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*. 2005. 157 f. Habilitation à diriger des recherches (HDR). Économies et finances. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2005.

FRANÇA. *Instructions relatives à l'enseignement de L'initiation aux faits économiques et sociaux*. Classes de Seconde et de Première. Circulaire n° IV 67-446 du 12 octobre 1967.

FRANÇA. *Programme des enseignements de la classe de Seconde (2de) Générale et Technologique - Sciences Économiques et Sociales. Enseignement de détermination*. Bulletin Officiel hors-série no 5 du 5 août 1999.

FRANÇA. *Programme de Sciences Économiques et Sociales Seconde (2de)*. Bulletin Officiel du 29 avril 2010.

MAÇAIRA, Julia Polessa. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Rio de Janeiro, 2017.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MURATI, Coralie. Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des Sciences économiques et sociales. In: LOSEGO (Org.) *Actes du Colloque Sociologie et Didactiques: vers une transgression des frontières*. 13 et 14 septembre 2012, p. 99-111). Lausanne, Haute École Pédagogique de Vaud, 2014.

PROST, Antoine. Un couple scolaire. *Espaces Temps*, n. 66-67, p. 55-64, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARTE III

GRUPOS DE TRABALHO E RODA DE CONVERSA

CULTURAS JUVENIS E ESCOLA PELAS LENTE DE QUEM PENSA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

*Isaurora Cláudia Martins de Freitas
Irapuan Peixoto Lima Filho
Rogério Mendes de Lima*

O texto que segue visa apresentar um balanço das pesquisas recentes, realizadas por professores de Sociologia da educação básica, licenciandos em Ciências Sociais e professores das licenciaturas, acerca das culturas juvenis em sua relação com a instituição escolar. As pesquisas de que tratamos aqui foram apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) “Culturas juvenis na escola” durante a sexta edição do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), ocorrido entre os dias 6 e 8 de julho de 2019, em Florianópolis/SC.

O VI Eneseb abrigou a quarta edição do GT “Culturas juvenis na escola”, consolidando a tradição de se discutir a relação do ensino de Sociologia na educação básica com os fenômenos típicos da condição juvenil em seus diferentes aspectos. O GT nasceu em 2013 como uma tentativa de articular os diálogos e os saberes que estavam sendo construídos sobre o “ser jovem” dentro da escola, tendo como eixo o ensino de Sociologia, que voltou a ser obrigatório no currículo nacional da educação básica em 2008. Partindo do pressuposto de que não há um único modo de vivenciar a juventude e de que é preciso conhecer as culturas juvenis para ensinar Sociologia (FREITAS; LIMA FILHO, 2019), a proposta do GT é “[...] promover ampla discussão sobre a relação culturas juvenis e escolas, buscando o diálogo e a troca de experiências entre professores de Sociologia da rede de Ensino Básico, licenciandos e demais pesquisadores”.

O ensino médio e o ensino de Sociologia são “lugares” privilegiados da discussão sobre as juventudes, pois os jovens passam boa parte de seu tempo na escola e nela vivenciam muitos processos de sociabilidade e interação com a instituição a partir do que trazem dos seus contextos sociais e da visão sobre o mundo que os cerca. Portanto, é importante

compreender como os sujeitos vivenciam os processos relacionados ao que Dayrell (2007) e Abramo (2005) chamam de “condição juvenil” numa instituição (a escola) que teima em não reconhecer a importância das afirmações identitárias para os jovens e ainda busca, por meio de práticas nem sempre sutis, reafirmar a despersonalização do estudante, transformando-o em um “aluno” sem nome, identidade, história ou desejos.

Das quatro edições do GT, a de 2019 foi a que recebeu maior número de trabalhos: 45 propostas, das quais 33 foram aprovadas. O maior volume de trabalhos deveu-se ao fato de que o Eneseb contou pela primeira vez com a participação dos alunos do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio), criado com o objetivo de proporcionar formação continuada a professores que atuam na educação básica.

A edição de 2019 do GT “Culturas juvenis na escola” ocorreu em duas sessões e foram apresentadas 22 comunicações no total, com representantes de 16 instituições de ensino (básico e superior), distribuídos por 10 estados da Federação. Metade dos trabalhos foi apresentada em 7 de julho, quando contamos com a presença de 37 pessoas, e o restante foi exposto no dia 8 de julho para uma audiência de 29 participantes.

A seguir, descreveremos as comunicações apresentadas, destacando suas contribuições para pensar e conhecer as culturas juvenis que tomam lugar no ambiente escolar.

Miradas sobre os jovens a partir do “chão da escola”

a) Culturas juvenis e participação

As comunicações apresentadas expressam, por um lado, a diversidade de temas e abordagens encontradas na produção sobre a cultura juvenil no espaço escolar e, por outro, apontam para o envolvimento crescente de professores da escola básica com a pesquisa no “chão da escola” (PEREIRA, 2017). Nessa edição do GT, chamou-nos a atenção, no entanto, a predominância de pesquisas enfocando temáticas relacionadas à participação e ao comportamento político dos estudantes. Foram 10 comunicações nessa perspectiva, realizadas por professores

pesquisadores de diferentes estados do Brasil. Acreditamos que o crescente interesse por essas temáticas é reflexo dos acontecimentos contemporâneos da política brasileira, especialmente o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, que culminou com a ascensão do bolsonarismo e, no mesmo ano, as ações estudantis contra a PEC 241⁴⁰ e em defesa de uma proposta de educação em outras bases que, por exemplo, ampliem os tempos de aula de Sociologia e Filosofia.

O movimento de ocupações de escolas ocorrido em 2016 em vários estados do Brasil foi um marco recente da relação da juventude com a escola e com a política. De tão emblemático, o referido movimento virou objeto de muitas pesquisas, como as contidas na obra organizada por Costa e Groppo (2018), assim como dos quatro trabalhos que foram apresentados no GT.

A comunicação de Anjos *et al.* (2019) analisa as ocupações estudantis ocorridas no ano de 2016 por todo o país, tomando como campo escolas públicas de Recife para fazer uma análise comparativa e captar as representações dos jovens sobre as ocupações. Ao analisar duas escolas com participações diferentes nos processos de ocupação, os autores concluíram que o movimento contribuiu para o amadurecimento político dos jovens em estreita relação com aspectos territoriais da cidade de Recife.

Santos *et al.* (2019a) analisam a ocupação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a partir da percepção de estudantes que participaram do movimento. Nesse caso, a experiência social da ocupação, para além do amadurecimento dos participantes, permitiu a observação *in loco* de diversas questões sociais, como o racismo estrutural, evidenciado pela divisão de tarefas entre os estudantes.

Vitorino (2019) analisa a ocupação de uma escola pública da Zona Norte do Rio de Janeiro, em abril de 2016. A partir de observação participante e de entrevistas com estudantes, a autora percebeu como a ação política não apenas reconfigurou o espaço escolar e o modo como os jovens sentiam o pertencimento a ele, mas teve consequências fortes na

⁴⁰ Projeto de emenda constitucional apresentado pelo governo do presidente Michel Temer, reduzindo substancialmente os gastos públicos, o que afeta as políticas educacionais.

assunção de identidades, como aquelas relacionadas à negritude e à sexualidade, em especial à homossexualidade.

Pereira Neto *et al.* (2019) também abordam o tema das ocupações das escolas em 2016, mas sob a perspectiva dos professores de uma escola da rede pública na Região Metropolitana de Recife que acompanharam a ocupação. Pelas lentes dos docentes, puderam perceber o legado deixado pela mobilização política. A escola foi ocupada em virtude da PEC 241 e, mesmo depois que ela foi votada, o movimento permaneceu com outras pautas, como a infraestrutura da instituição, até ser encerrado à força. Os professores perceberam que a ocupação modificou a escola e que o movimento trouxe mais participação dos jovens no processo educativo.

A partir das ocupações, podemos perceber a escola como espaço de produção de dissonâncias por parte dos jovens (PEREIRA, 2017). Nesse sentido, é importante atentarmos para as formas contemporâneas de participação política dos jovens, que são dotadas de sentidos outros, que não o da política institucional (representada por partidos ou agremiações do movimento estudantil), e demonstram que os jovens contemporâneos, apesar de apontados por muitos como alienados, “[...] são capazes de organização e mobilização em prol de causas coletivas” (FREITAS, 2014, p. 198), muito embora, como afirmam Melucci (2001) e Novaes (2007), suas ações coletivas estejam imbricadas com as demandas e necessidades geradas na esfera da vida privada.

A preocupação com a participação e o comportamento político dos jovens apareceu em mais seis trabalhos que, a partir de conceitos como “cidadania”, “protagonismo” e “identidade” analisaram a temática sob diferentes perspectivas a partir do espaço escolar.

Lavratti (2019) evidencia como os discursos sobre protagonismo juvenil e participação social aparecem nos currículos de São Paulo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e nas aulas de Sociologia. A autora destaca como se espera que o ensino da disciplina contribua com o amadurecimento da consciência cidadã do jovem e as contradições que isso gera dentro de um sistema educacional em mudança, marcado pela adoção de preceitos conservadores.

Moura, Veríssimo e Dumont (2019) investigaram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio de uma escola pública da periferia sul de Marília, no estado de São Paulo/SP, tentando fazer um levantamento das opiniões políticas dos jovens. Tendo em vista as eleições presidenciais de 2018, os pesquisadores aplicaram questionários apenas para os estudantes do 3º ano do ensino médio (já que a idade mínima para votar é 16 anos), com vistas a levantar o comportamento político destes. Foi percebido que, apesar de um maciço reconhecimento da importância do Grêmio Estudantil na escola, a participação nesse e em outros tipos de ações políticas (como atos, protestos ou mesmo a onda de ocupações das escolas que se arrastou pelo país um par de anos antes) foi bastante reduzida, o que, de certa forma, explica a postura dos estudantes frente ao processo eleitoral de 2018, onde a maioria indicou sua opção pelo voto nulo ou em branco, seguida pelos que declararam voto em Jair Bolsonaro, evidenciando as múltiplas faces da juventude brasileira no que se refere ao comportamento político.

Vasconcelos e Burity (2019) trouxeram uma pesquisa em andamento que investigava como os jovens estudantes de escolas protestantes percebem o pensamento político. Nos resultados preliminares, perceberam que as igrejas têm sido espaços de discussões políticas e que os jovens protestantes se manifestam diante de temas “problemáticos” a partir de representações sociais advindas da religião que professam.

Santos *et. al.* (2019b) analisam o ambiente educacional do projeto Estação Juventude, do município de Horizonte, na Região Metropolitana de Fortaleza, percebendo a interface entre os saberes e o modo como o conhecimento não escolar é usado para legitimar posicionamentos no âmbito de agrupamentos juvenis. Os autores refletem sobre como os grupos *geeks* – jovens fãs de super-heróis, histórias em quadrinhos, *mangás* japoneses, videogames etc. – se estruturam como espaço de sociabilidade, mas ensejam disputas simbólicas que criam hierarquia dentro do próprio grupo, hierarquia esta que se move da escola para outros espaços.

Rossato (2019) investiga uma situação singular: uma escola de Londrina onde a gestão está nas mãos de docentes das disciplinas de Sociologia e Geografia, o que parece imprimir um viés “progressista” à instituição, com

cartazes sobre desigualdade social espalhados nas paredes, jornadas de Humanidades e campanhas de trocas de livros. A análise da participação política dos jovens gerou a percepção de que os estudantes têm uma valorização positiva dessa participação, que não são apáticos e que a escola exerce um papel fundamental como agência de socialização da política.

Nadim e Antonio (2019) mostram a juventude negra como um ator político em construção no Brasil, analisando em que medida esse grupo vem se organizando politicamente e quais são os ganhos políticos para sua vida e para o combate ao racismo. O trabalho é fruto de programa de formação continuada realizado pelo Núcleo Regional de Ensino de Londrina, que realizou oficinas com profissionais e alunos da rede básica de educação, a partir de um projeto de extensão, e se reveste de importância por trazer a questão racial para debate, mostrando como a organização política é fundamental para que as políticas de igualdade racial sejam efetivadas dentro e fora da escola.

b) Culturas juvenis e escola: dimensões pedagógicas, vivências e relações

Um segundo conjunto de trabalhos apresentados trouxe, por um lado, abordagens de ordem didático-pedagógicas sobre o ensino de Sociologia em sua relação com as culturas juvenis e, por outro, pesquisas relacionadas à vivência cotidiana e às pertencças sociais dos jovens, bem como ao modo como a escola os percebe ou se relaciona com eles. Mesquita e Schmitt (2019) apresentaram um trabalho que versava sobre o uso de canções do gênero musical rock em sala de aula para discutir temas sociológicos. Os autores discutem a música como um tipo de linguagem e seu uso orientado em sala de aula, em particular pelo uso das letras, seria uma forma de ajudar os jovens a compreender a sociedade de modo crítico. Também acrescentaram como o exercício rende frutos e os estudantes se mostram plenamente capazes de realizar a criticidade a partir dos temas e, ainda, refletir sobre a própria produção musical. Nesse aspecto, a música se revela um instrumento interessante para aproximar o ensino de Sociologia do cotidiano juvenil.

Acosta (2019) apresentou o trabalho a partir de uma estratégia usada em sala de aula com a construção de fanzines, publicação amadora de pequena tiragem, produzida com desenhos e colagens e reproduzida em fotocópias. Inspirada nas discussões sobre o filme alemão *Edukators*, exibido em sala, surgiu a ideia de usar a construção dos fanzines para desenvolver temas. Para a comunicação no GT, a autora selecionou os temas: “feminismos LGBTQ+”, “saúde mental”, “pressões sociais na juventude” e “eleições” e descreveu como trabalhou os temas com os estudantes, mostrando imagens dos fanzines construídos que, por meio de pequenos textos, letras de músicas, mas, principalmente, desenhos, representam a visão dos jovens sobre os temas abordados.

Motta e Silva (2019) apresentaram uma pesquisa de viés etnográfico realizada no âmbito das vivências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e dos estágios de docência em duas escolas públicas da capital mineira. O objetivo foi analisar como os jovens mobilizam saberes sociológicos para além da sala de aula. Os autores perceberam que os estudantes, mesmo os que ainda estavam iniciando as aulas de Sociologia, já discutiam entre si sobre negritude e feminismo, mobilizando os mesmos conceitos que, depois, seriam “aperfeiçoados” nas aulas. O estudo aponta ainda que, por meio de suas expressões e vivências culturais e artísticas, os jovens se colocam como produtores de Sociologia e que, portanto, a escola precisa assumir o desafio de incorporar em seus processos pedagógicos a bagagem e os saberes que eles trazem para a instituição.

Pires (2019) analisa o gênero musical sertanejo universitário e sua disseminação na escola como uma expressão padronizadora de práticas éticas e estéticas das elites. Por meio de um extensivo levantamento da evolução do sertanejo ao sertanejo universitário, o autor aponta que a escola favorece o uso do gênero musical como um tipo de reprodução das relações de dominação do sistema capitalista. O estudo traz para debate interessante discussão sobre como a música controlada e difundida pela indústria cultural pode ser ferramenta para o estabelecimento de formas específicas de dominação; e se soma aos outros trabalhos que envolvem

bens culturais consumidos pelos jovens como elementos importantes a serem considerados pela escola no processo educativo.

Ferreira (2019) trouxe o resultado de uma pesquisa cujo objetivo principal foi compreender como jovens de escolas da periferia de uma cidade interiorana percebem a cidade e que lugares são significativos para eles. A técnica utilizada para captar tais percepções foi pedir para os jovens criarem mapas afetivos dos lugares em que viviam por meio de desenhos. A experiência permitiu perceber que os jovens constroem uma ideia de cidade a partir das suas vivências cotidianas e que a cidade narrada por eles é diferente da cidade “oficial”, que aparece na narrativa do poder público e dos que não habitam espaços periféricos.

Paixão, Zarias e Oliveira (2019) trouxeram importante contribuição à compreensão de como a categoria juventude e seus fenômenos correlatos aparecem nos livros de Sociologia adotados nas escolas públicas. Os autores destacam que o tema não é discutido de modo equânime no material didático, separando três categorias. Na primeira, os livros que apresentam a juventude como um tema transversal que perpassa vários outros temas e capítulos distintos; na segunda categoria estão os que discutem a juventude de modo profundo, como um eixo destacado ao longo do livro ou em capítulos específicos; e, por fim, a terceira categoria, na qual não há praticamente nenhuma menção direta à juventude como um problema sociológico. Eles concluem que, devido à referida estruturação, é possível que a temática “juventude” não seja discutida no ensino médio pela disciplina de Sociologia, pois além da ausência ou defasagem marcante em alguns materiais didáticos, tal ação ainda depende da capacidade do professor em enfatizar e problematizar a temática.

Santos Neta e Melo (2019) apresentaram resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas (uma com professor de Sociologia formado na área e outra não) da região de Irecê, no centro norte do estado da Bahia. As autoras se preocuparam em compreender o perfil dos estudantes a partir de alguns elementos e relacioná-los a índices educacionais, bem como às diferenças entre os professores de Sociologia serem formados ou não na área. Dentre os jovens entrevistados, 26% já pensaram em abandonar a escola e 11% já interromperam os estudos pelo

menos uma vez. E, embora os jovens, em sua maioria, reconheçam a importância das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes, perceberam distinções quando separados os estudantes que tinham professores formados na área (82%) e não formados (66%).

Pesquisas dessa natureza são importantes para questionar e superar processos de hierarquização das disciplinas e dos campos de conhecimento dentro da escola que resultam em distorções na formação dos estudantes e desigualdades entre os profissionais da educação.

Araújo, Barbosa e Lima (2019) discutem a categoria juventude destacando as especificidades da condição juvenil e analisam de que maneira a escola contribui para a manutenção das desigualdades reforçando certos signos de estigmatização. A partir da perspectiva histórico-cultural, a pesquisa permite uma análise crítica da escola, mostrando que, apesar de ter um papel importante na construção dos projetos dos jovens, ela se orienta por uma visão estereotipada da juventude. Nesse sentido, não reconhece os marcadores da diversidade e das desigualdades dos estudantes, interpreta equivocadamente os significados e formas de sua participação política e busca impedir a construção de um caminho autônomo no processo educacional.

Aires e Gomes (2019) versam sobre uma pesquisa qualitativa realizada em escolas de dois municípios do Cariri paraibano, São João do Cariri e Sumé, pretendendo entender os processos de agregação e conflito por parte dos jovens e seus agrupamentos na vivência escolar. Em suas análises, as autoras ressaltam a particularidade da sociabilidade juvenil na escola, destacando que os laços construídos no processo também podem envolver conflitos e exclusão.

Batista e Batista (2019) apresentaram o trabalho que foi realizado a partir de pesquisa em escola do campo no norte do Paraná. Por meio de um estudo etnográfico e qualitativo, as autoras entrevistaram estudantes do ensino fundamental, com idades entre 14 e 20 anos, que acumulavam entre duas e cinco reprovações, a fim de captar suas percepções sobre “sucesso” e “fracasso” escolar. Para os entrevistados, a ideia de “sucesso” escolar está atrelada à disciplina e ao cumprimento das atividades propostas em sala de aula; enquanto o oposto marca a noção de “fracasso”. Assim, o estudo traz

para o debate as contradições da escola que adota uma perspectiva educacional limitada pelo conteudismo e é excludente por se estruturar em compreensão restrita do processo de formação dos sujeitos.

Andrade (2019) apresentou a realidade dos jovens estudantes do ensino médio da cidade de Toritama, um antigo polo calçadista que se converteu, na década de 1990, em polo de confecção e em um oásis de “pleno emprego” no sertão nordestino, ainda que a custo alto: informalidade, trabalho precário, jornadas excessivas, trabalho infantil etc. Isso cria um contexto singular, no qual jovens de 12 ou 14 anos já trabalham e ganham o próprio dinheiro e, mesmo explorados, acumulam renda maior que a média salarial do interior do Nordeste, em alguns casos, até mais alta do que a de seus professores. Enfrentando jornadas de até 16 horas de trabalho, que impactam na qualidade da aprendizagem, os jovens se afirmam pelo consumo, ostentando motocicletas e outros bens e questionam a necessidade dos estudos, já que não identificam a contribuição ao labor que desempenham. A pesquisa permite refletir sobre os impactos do trabalho precoce nas trajetórias escolares de jovens desfavorecidos ao mesmo tempo em que aponta para a perda de sentido da escola quando esta não consegue dialogar com as realidades e necessidades deles.

Miranda (2019) apresentou um trabalho inspirado pelas leituras de David Le Breton sobre o corpo, pesquisando as ações de automutilação na única escola de ensino médio da pequena cidade de Chaval (aproximadamente 15 mil habitantes), localizada no estado do Ceará. Anota que a agressão, na maioria das vezes, não tem intenção suicida, enquanto, de modo paradoxal, as mães não percebem as lesões nos filhos e só tomam conhecimento quando são chamadas à atenção pela escola ou por outro órgão que identifique o problema. O autor destaca a dimensão subjetiva e pessoal da vida das(os) estudantes que, por vezes, é negligenciada pela escola, mostrando que, “[...] a experiência de ser estudante/jovem é permeada e modificada por outras experiências que suscitam diferenças, com as quais a escola não sabe, não consegue ou não quer lidar” (PEREIRA, 2017, p. 170).

Os estudos apresentados demonstram a importância do diálogo entre as instituições escolares, os estudantes e outros setores da sociedade no sentido

de compreender as múltiplas questões que afetam os jovens. Apontam ainda a necessidade de valorização e incorporação dos saberes, experiências e práticas que os estudantes trazem para o ambiente escolar como elementos imprescindíveis ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na disciplina de Sociologia, componente curricular fundamental à construção do diálogo entre a escola e as culturas juvenis.

Considerações finais

A pesar das dificuldades enfrentadas nos últimos anos com a redução dos investimentos, os retrocessos na legislação e o avanço das políticas conservadoras na educação, os trabalhos apresentados demonstram que o ensino de Sociologia na escola resiste de diferentes formas e contribui para um processo educativo que leva em consideração a vida dos estudantes para além dos muros escolares.

Professores de diversas regiões mostram, com suas pesquisas e experiências, que a disciplina de Sociologia se encontra viva e atuante na formação dos estudantes, na análise das culturas juvenis e da escola e na defesa de uma educação democrática. O fato disso ocorrer em um cenário de constante ameaça à manutenção da Sociologia no currículo escolar apenas reforça como os resultados seriam ainda melhores caso os docentes tivessem mais tempo curricular para desenvolver atividades e capilarizar ainda mais o olhar sociológico na escola, dando espaço à compreensão do jovem como ator social específico, cuja vida pode ser matéria-prima para o desenvolvimento de temas no aprendizado cotidiano.

Merece destaque o papel do Profsocio como elemento formador de professores pesquisadores que possam tomar sua realidade cotidiana como instrumento de pesquisa e produção de conhecimento sobre as culturas juvenis e o ensino de Sociologia.

A qualidade e a diversidade dos trabalhos discutidos nas duas sessões do GT “Culturas juvenis na escola” são exemplos da vivacidade, atualidade e pertinência das pesquisas que têm a juventude e sua relação com as instituições escolares como tema, e reforçam a importância desse espaço de discussão dentro de um evento como o Eneseb.

A divulgação do conteúdo dessas sessões como texto publicado visa também difundir essa riqueza e possibilitar que as futuras edições do evento continuem a aprofundá-lo. Com isso, é preciso atentar para a necessidade de manter o investimento na realização dos eventos e para a difusão do grande conhecimento que geram.

Referências

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ACOSTA, Suélen Pinheiro Freire. Potencialidades do ensino de Sociologia em diálogo com as culturas juvenis na produção de fanzines. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

AIRES, Maria Alcilene Vitória Batista; GOMES, Aracele Barbosa. Juventude e relações de poder: a escola como espaço de socialização e construção da identidade. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

ANDRADE, Fabiano José de. Entre o insucesso escolar e a afirmação pelo consumo: uma abordagem sobre os jovens trabalhadores em confecção de Toritama/PE. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

ANJOS, Francielle Rayanne Bezerra dos; MONTEIRO, Allan; PEREIRA NETO, Ivo; ARAÚJO, Túlio Augusto Velho Barreto de. Participação política em uma escola pública em Pernambuco. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

ARAÚJO, Angélica Lyra de; BARBOSA, Maria Valéria; LIMA, Angela Maria de Sousa. Juventudes, escolarização e ensino de Sociologia: desigualdades e diversidade. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

BATISTA, Tereza; BATISTA, Sandra Aparecida. Representação do “sucesso” e “fracasso” escolar sob o olhar dos alunos dos meios populares considerados como expressão do “fracasso” escolar. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica).* 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

COSTA, A. A. F.; GROPPPO, L. A. (Orgs.). *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

DAYRELL, Juearez. A escola faz as juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERREIRA, Diocleide Lima. Mapas afetivos: a cidade e seus lugares sob o olhar dos estudantes das escolas públicas de Sobral-CE. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

FREITAS, Isaurora C. M. de; LIMA FILHO, Irapuan P. Pensar as culturas juvenis para ensinar Sociologia. *In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo do (orgs.). Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, 2019.

FREITAS, Isaurora C. M. Jovens universitários na luta por reconhecimento. *In: BARREIRA, César; AQUINO, Jânia P.; SÁ, Leonardo D. (orgs.) Violência, ilegalismos e lugares morais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

LAVRATTI, Iara Milreu. Ensino de Sociologia e suas potencialidades: participação social das juventudes e o exercício da cidadania. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente – movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MESQUITA, Marcos Roberto; SCHMITT, Gabriel. Atração do Rock enquanto proposta pedagógica para uma reflexão crítica e criativa. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

MIRANDA, Ruy Damasceno. Meninos que se cortam: a automutilação entre adolescentes estudantes da escola de Ensino Médio Monsenhor José Carneiro da Cunha de Chaval-CE. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

MOTTA, Sofia Morato Xavier; SILVA, Túlio Henrique Gomes da. A escola sabe o que você sabe? Reflexões sobre a aprendizagem e a produção sociológica de alunos de duas escolas estaduais de Belo Horizonte. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

MOURA, Allan de Brito; VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa; DUMONT, Tiago Vieira Rodrigues. A educação escolar e o comportamento eleitoral da

juventude. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

NADIM, Poliana Aparecida Ferreira; ANTONIO, Paloma Pereira. Juventude e participação: histórico de conquistas da juventude negra no combate ao racismo. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

NOVAES, Regina. *Juventude e sociedade: jogos de espelhos*. São Paulo: Editora Escala, Sociologia Especial, Ciência & Vida, ano I, n. 2, p. 7-15, 2007.

PAIXÃO, Renata Coriolano de Souza; ZARIAS, Alexandre; OLIVEIRA, Elizabete Maria de. Representação da juventude nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio (PNLD 2018). *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes antropológicos*, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PEREIRA NETO, Ivo; ARAÚJO, Túlio Augusto Velho Barreto; SANTOS, Francielle Rayanne Bezerra dos; MONTEIRO, Allan. Juventude e participação política sob perspectiva de docentes de uma escola pública em Pernambuco. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

PIRES, Pedro Gameiro. A escola e o discurso dominante pela música. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

ROSSATO, Rafael Gonçalves Roberto. Juventude e participação política: reflexões à luz de um estudo de caso. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

SANTOS, Kelly Pedroza; OLIVEIRA, Beatriz Rodrigues Pavão de; PORTO, Francisco Trope da Silva; NASCIMENTO, Luana Barbosa de Sousa; COSTA, Manuela Guedes Cabrera da. “Ocupa Tudo”: percepções sobre a construção de identidades e ressignificação da escola em uma ocupação estudantil. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

SANTOS, Romário da Silva; FURTADO, Antonia Milena Elmiro; SILVA JÚNIOR, Clodomir Ferreira da; FREIRE, Newton Malveira. Relação entre os saberes formal e informal: a Sociologia no despertar das disposições necessárias ao protagonismo juvenil. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de*

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) - 2019

Sociologia na Educação Básica). 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

SANTOS NETA, Raquel Vasconcelos dos; MELO, Rosicleide Araújo de. Juventude e ensino de Sociologia: conhecendo as culturas juvenis do espaço escolar no sertão baiano. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

VASCONCELOS, Luiz Henrique de Souza; BURITY, Joanildo. Identidades políticas e religiosas nas aulas de Sociologia no ensino médio: uma análise em escolas protestantes. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

VITORINO, Tathiane dos Santos. A reconstrução da identidade a partir da resignificação do espaço escolar: a ocupação secundarista do Colégio Estadual Visconde de Cairu como estudo de caso. *In: VI ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica)*. 2019, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: UFSC/SBS, 2019.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO VI ENESEB

*Valéria Lopes Peçanha
Lea Maria Tomass*

A abordagem de gênero e de sexualidade dentro dos espaços escolares tem se destacado no cenário político atual como um dos alvos preferenciais de disputas políticas. Por um lado, o reconhecimento de direitos, dado os avanços constitucionais relacionados às políticas públicas, articula presenças até então excluídas dos espaços de poder. De outro, articula-se a reação neoconservadora⁴¹, alimentada por assimetrias de poder profundamente naturalizadas que, convertidas em aversão à democracia, se lança contra a educação e os direitos humanos.

Nos marcos da democracia representativa contemporânea, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece não a plena realização da democracia, mas o pilar fundante do estado de direitos, conquista e desafio de democratização da sociedade brasileira, na medida em que confere sustentação às disputas pela superação das desigualdades estruturais e pelo reconhecimento de sujeitos historicamente subalternizados em função de hierarquizações étnicas, raciais, de gênero e etária, que caracterizam esta ex-colônia ocidental, que é o Brasil.

Os avanços institucionais resultantes das lutas sociais – composto por direitos das mulheres, da juventude, da população LGBTQI, das comunidades indígenas e quilombolas etc. –, a chegada da primeira mulher à Presidência da República no Brasil (2010/2011) e o reconhecimento legal da união de pessoas do mesmo sexo (2013) marcaram o início da militância neoconservadora antigênero com foco na educação, a exemplo

⁴¹ Usamos a noção de neoconservadorismo para designar o “[...] processo político brasileiro recente [que] expõe uma aliança entre extrema direita, ultraneoliberais e militares na qual a reação ao gênero vem sendo um eixo central desde a campanha eleitoral de 2018 até as políticas de governo em diferentes ministérios” (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 453).

da obstrução pelo “pânico moral” (MISKOLCI, 2018) do combate à homofobia nas escolas, que culminou na criminalização do material pedagógico apelidado de “kit gay”.

Para isso, promove-se a “[...] renaturalização da moral religiosa como ética pública” (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 118) e como fundamento do direito e, a partir desta, a criminalização da política, dos movimentos sociais e dos partidos de esquerda, da arte, da ciência e da educação em seus sentidos transformadores. Dessa forma, as questões de gênero e sexualidade passam a ocupar o centro das disputas políticas na medida em que o campo neoconservador se articula em torno da noção de “ideologia de gênero⁴²”, mobilizada como estratégia política pautada contra o campo progressista e contra a “[...] agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual” (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 190), ganhando espaço na política nacional.

A partir de 2014, essa onda conservadora agregará ainda o movimento Escola Sem Partido (ESP) em sua investida contra a educação e seus sujeitos, aproximando as narrativas da “doutrinação marxista” e da “ideologia de gênero” e redimensionando as questões educacionais “[...] [n]um terreno aparentemente ‘moral’ (em contraposição a ‘político’) e passou a enquadrá-la[s] nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 596). Desse modo, as políticas educacionais que preveem a pluralidade no ensino acabam por ser eclipsadas pelo espectro da “ideologia de gênero” na medida em que se “[...] traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas” (MISKOLCI, 2018, p. 7). Disso resulta uma incitação à criminalização da docência – com especial ênfase nas Ciências Humanas –, do pensamento crítico e da política.

Promovendo “ódio e ações persecutórias”, o neoconservadorismo busca “[...] manter subalternizados aqueles e aquelas que o conceito de

⁴² Cunhado pelo então cardeal Joseph Ratzinger (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 726) em 1997, a expressão coloca os estudos de gênero como uma ideologia que, contrária aos limites físicos e biológicos, permite ao sujeito escolher identidade e orientação sexual.

gênero acolhe dentro do humano, buscando garantir-lhes igualdade jurídica, segurança e direito à vida” (MISKOLCI, 2018, p. 12). Redefinidos os marcos neoliberais na confluência com o neoconservadorismo, obstruem-se os caminhos abertos pelas lutas sociais e pelas disputas institucionais para uma “[...] educação referenciada pela igualdade de gênero e pela diversidade sexual” (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 344), a exemplo do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tiveram seus contextos de construção afetados, além de textos finais alterados com a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” (FARIAS; SILVEIRA, 2019).

A despeito das dissidências entre direita tradicional e nova direita, destaca-se nesse quadro a expressiva concentração de poder e o comprometimento (ainda imensurável) da institucionalidade democrática, de modo que o recurso à “ideologia de gênero” criou oportunidades político-eleitorais para a extrema direita (BIROLI, 2020, p. 3.808) contra demandas colocadas na cena política brasileira pela nova força democrática feminista, LGBTQI, jovem, negra, periférica, indígena e quilombola – principal eixo de resistência contra a corrosão da democracia no Brasil, a exemplo das Primaveras Feminista e Secundarista.

No âmbito municipal, 174 projetos de lei, requerimentos, emendas aos planos municipais de educação etc. alinham-se a esse neoconservadorismo. No âmbito estadual, são 32 projetos de lei relacionados à proibição das abordagens pedagógicas das questões de gênero e sexualidade, desqualificadas como “ideologia de gênero”, além de outros conteúdos criminalizados pelo movimento ESP, segundo dados da Frente Nacional Escola Sem Mordaca⁴³. No cenário da judicialização dessas disputas, a pauta de costumes até o momento tem sido barrada em nome das cláusulas pétreas da Constituição e do reconhecimento da pluralidade cidadã, de modo que ministros do STF julgaram, até agora, três das ações de inconstitucionalidade relacionadas ao tema, posicionando-se a favor do ensino de gênero e sexualidade nas escolas e reiterando o dever do Estado na promoção da igualdade e da inclusão social (ANPED, 2020).

⁴³ Segundo dados constantes em dezembro de 2020 no *site*: <https://www.escolasemmordaca.org.br/>.

Abordagens de gênero e sexualidade no ensino de Sociologia

Propusemos ao VI Eneseb o Grupo de Trabalho (GT) “Ensino de Sociologia e as questões de gênero e sexualidade na educação básica: práticas, reflexões e estratégias” com o objetivo de criar um espaço de debate pautado pela pluralidade teórica e epistêmica, visando mapear as abordagens de ensino e pesquisa desenvolvidas por docentes, tendo em vista o fortalecimento mútuo e a estruturação de espaços de referência dessas questões no nosso campo.

As submissões ao GT – 39 trabalhos no total – superaram nossa capacidade de acolhê-las, de modo que precisamos contar com o apoio de colegas⁴⁴ e da comissão organizadora para ampliar as sessões, possibilitando a aprovação de 31 trabalhos. Quanto às regiões, destaca-se a expressiva participação do Nordeste, com seis trabalhos aprovados do Ceará, quatro de Pernambuco, dois da Bahia e um da Paraíba. Em contraponto, houve apenas um trabalho proveniente da região Norte (Instituto Federal do Pará, *campus* Paragominas) e ausência de trabalhos da região Centro-Oeste. A região Sudeste contou com sete trabalhos oriundos do Rio de Janeiro e a região Sul, que sediou o encontro, contou com cinco trabalhos provenientes do Paraná, três do Rio Grande do Sul e dois de Santa Catarina.

De modo geral, esses trabalhos se ocupam de problemas relacionados às discriminações e violências de gênero e sexualidade incidentes nas relações pelas quais se constituem os espaços escolares das(os) autoras(es). Assim, problematizam experiências de gênero e sexualidade no espaço escolar e o papel da escola, contribuindo para a desnaturalização e o enfrentamento das opressões. Destacam-se, em contrapartida, os efeitos dos movimentos políticos neoconservadores sobre a escola. Estudantes, pais e mesmo colegas de trabalho, como professores e técnicos educacionais, tocados por narrativas de criminalização – dos Estudos de Gênero, dos movimentos feminista e LGBTQI e demais sujeitos coletivos atuantes nessas demandas –, adotam

⁴⁴ Registramos nossos agradecimentos às professoras Natália Oliveira (Colégio Pedro II, *campus* Niterói) e Tatiana Bukowitz (Colégio Pedro II, *campus* Centro), que nos auxiliaram na ampliação das sessões do GT.

posicionamentos contrários à temática, de modo explícito ou velado, minando o enfrentamento de situações de opressão nos espaços escolares e, por consequência, favorecendo a perpetuação de situações de assédio, de discriminações e de violências contra expressões de gênero e sexualidade dissidentes ao padrão heteronormativo.

A problematização da heteronormatividade e do machismo tem se demonstrado, assim, demanda fundamental para o entendimento das estruturações do espaço escolar e das subjetividades dos sujeitos jovens em formação a partir dos padrões dominantes de masculinidade e de feminilidade e das dinâmicas de adequação e/ou inadequação desses jovens a tais padrões, das relações estabelecidas por esses sujeitos consigo mesmo, mas também com os outros, entendidos como iguais ou não. Nesse sentido, situações de assédio – relacionadas tanto com a construção dos sujeitos dissidentes da heteronormatividade como abjetos (homofobia/lesbofobia/transfobia) quanto com as mobilizações da norma contra sujeitos situados dentro do quadro heteronormativo, porém entendidos como desviantes de padrões comportamentais (machismo/sexismo) e/ou estéticos (gordofobia) associados nessa lógica excludente e perversa, bastante naturalizada também no espaço escolar – podem abrir espaço para a construção de novas relações, afetos e aprendizados.

Assim, demandas de gênero e sexualidade oriundas do espaço escolar embasaram grande parte dos trabalhos, demonstrando a relevância do redimensionamento dessas relações e exigindo da docência coragem e maior conexão do ensino com o cotidiano dos estudantes para a produção de alternativas pedagógicas (FURTADO CID, 2019). A atenção à experiência estudantil e aos marcadores sociais da diferença (socioeconômica, de gênero e de raça, dentre outros) destacam-se como elementos fundamentais para a problematização das “práticas discriminatórias” e para o aumento da compreensão do “pertencimento [ou não pertencimento] dos estudantes” no espaço escolar (RIBEIRO, 2019). E, ainda, a abordagem da percepção de estudantes sobre o reconhecimento político das diferenças relevantes no contexto brasileiro e a pertinência das questões identitárias para o processo formativo (SILVA, 2019), dado que estas se destacam na cena política nacional, marcando-a profundamente.

Caracterizando-se pela perspectivação das subjetividades envolvidas nos processos educacionais, destacam-se também as experiências docentes e estratégias de construção de escolas que reconhecem desigualdades, dialogam com as diferenças e combatem violências (CASTRO; BANDEIRA, 2019; MARQUES, 2019; MENIN, 2019; C. PEREIRA, 2019; VIEIRA, 2019).

Dentre os conteúdos curriculares da área de Humanas, questões de gênero e sexualidade podem ser exploradas de modo relacionado às instituições sociais (família, Estado, mercado dentre outras), à desigualdade social, aos movimentos sociais e aos direitos humanos, dentre outros temas relacionados à promoção da cultura democrática, da participação política e das perspectivas de inclusão social. Entretanto, foi possível debater sobre as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da temática, nem sempre reconhecida como relevante e ainda recorrentemente significada como pauta secundária – “identitária” – frente aos problemas estruturais do capitalismo. Destacou-se ainda a dificuldade de reconhecimento científico dos Estudos de Gênero, já que suas proposições por vezes confrontam diretamente outros campos científicos – a exemplo da tradicional visão binária e biológica do sexo –, sendo também entendidas como mais diretamente relacionadas à política. Esses apontamentos evidenciam a complexidade do ensino de Sociologia no ensino médio e a exigência de diálogo, posta às(aos) docentes, com o debate científico no campo das Ciências Humanas e para além dele, demandando a produção de materiais didáticos consistentes para subsidiar o debate (M. PEREIRA, 2019).

Na aproximação da escola dos problemas concretos da sociedade, destaca-se um processo pedagógico abrangente que tem contado com as professoras e os professores de Sociologia em diálogo com movimentos sociais, mas também com abordagens interdisciplinares, mobilizando profissionais do Direito, da segurança pública, dentre outros, e demandando redes de apoio capazes de conferir amplo suporte aos protagonismos feminino e juvenil nas lutas contra hierarquizações e violências estruturais (VIEIRA; PIRES; BARRETO, 2019).

Aproximado das questões de gênero e sexualidade, o papel da Sociologia quanto à desnaturalização das desigualdades sociais ganha novas e mais profundas dimensões na luta por direitos humanos (ALVES, 2019; CASTRO; BANDEIRA, 2019; OLIVEIRA, 2019), mobilizando representações construídas pelas lutas sociais e inscritas a duras penas na cultura brasileira, a exemplo do potencial pedagógico da luta da vereadora (e também socióloga) carioca pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) Marielle Franco (C. PEREIRA, 2019) e de seu significado para as aspirações de superação da violência estrutural no Brasil, fundamentais também no campo educacional.

A articulação entre universidades e escolas por meio de projetos de residência pedagógica, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e da atuação de núcleos de pesquisas – a exemplo da experiência trazida por Pedroni (2019) sobre o projeto desenvolvido em escolas da Grande Florianópolis/SC entre 2007 e 2015 pelo Núcleo de Identidades de Gênero e Diversidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – teve destaque. Nesse sentido, registra-se o desenvolvimento da Iniciação Científica Jr. nos institutos federais com estudantes do ensino médio, a exemplo do Colégio Pedro II/RJ que, conforme destaca Bukowitz (2019), constitui um espaço importante para a formulação curricular da disciplina na instituição.

Contudo, foi possível reconhecer – especialmente nos debates – as desigualdades de condições com as quais professoras e professores brasileiros constroem suas práticas de ensino de Sociologia, já que o GT contou com relativa diversidade regional tendo, nos casos do Rio de Janeiro e de Santa Catarina, trabalhos referentes às regiões metropolitanas das capitais e de regiões do interior desses estados, além de se fazerem presentes reflexões de diferentes redes educacionais – escolas estaduais (majoritariamente), institutos federais e colégios universitários de aplicação, dentre outros.

Entre as referências teóricas mobilizadas destacam-se as proposições de Guacira Louro sobre diferenças de gênero e sexualidade na educação brasileira, as contribuições de Michel Foucault sobre poder e sexualidade, a noção de dominação masculina de Pierre Bourdieu, além de autoras dos Estudos de Gênero como Joan Scott e Judith Butler, da perspectiva do

corpo na política de bell hooks, de diversas autoras do feminismo negro, interseccional e decolonial, das relações de gênero no Brasil pensadas por Heleieth Saffioti, dentre outras abordagens de desigualdades, diferenças e, com menor recorrência, diversidade cultural. Com efeito, novos caminhos para a desnaturalização das construções sociais pelas práticas pedagógicas do ensino de Sociologia são abertos, a exemplo das “novas formas de linguagem que requerem outras habilidades, como as habilidades artesanais e artísticas”, apontadas por Oliveira (2019) a partir da pedagogia feminista de bell hooks.

Nesse sentido, os trabalhos que compuseram o GT mobilizaram a produção de autoras mulheres, periféricas e negras, apontando para o diálogo com outros saberes nas abordagens de gênero e sexualidade – abrangendo Educação, Literatura, Filosofia, História, dentre outros campos (PIRES; CARNIEL, 2019) – e para a superação da invisibilização das mulheres nos espaços de produção de conhecimento e poder, mesmo em campos reconhecidos como progressistas.

Por fim, cabe destacar a convergência dos trabalhos que tratam da estratégia neoconservadora de criminalização do debate sobre gênero e sexualidade pela noção de “ideologia de gênero” (LUNA, 2019; MODENUTI, 2019; SEVILLA, 2019; FARIAS E SILVEIRA, 2019) diante do quadro de Reforma do Ensino Médio, pautada pela negação da participação dos sujeitos da educação, pela criminalização docente e pela imposição do silenciamento das escolas brasileiras sob a falácia da neutralidade a partir do movimento ESP e pela exclusão do gênero na nova BNCC.

Concluimos esta breve contribuição apontando para a potencialidade da abordagem das questões de gênero e sexualidade para o ensino de Sociologia no tocante ao fortalecimento da perspectiva emancipatória da Educação, em direta relação com a democratização da sociedade brasileira – da teoria à prática – e em ruptura com a produção de diferenças, desigualdades e hierarquias pelas escolas. A desnaturalização e o enfrentamento das opressões desde as experiências estudantis nos cotidianos escolares expandem os processos de ensino-aprendizagem, criando condições para a produção de subjetividades que reconhecem e acolhem diferenças e que estabelecem vínculos embasados na alteridade.

Como tratamos, esse processo encontra múltiplos obstáculos, sendo o GT também um espaço importante para o mapeamento destes e das estratégias adotadas por professoras e professores engajados na temática. Alguns desses obstáculos são personificados pela falta de apoio interno, da comunidade escolar e dos colegas de trabalho, mas também da comunidade científica, sendo importante fortalecer o diálogo e somar esforços contra as expressões cotidianas das opressões. Outros obstáculos, relacionados aos avanços do neoconservadorismo sobre a institucionalidade democrática e as relações sociais, a Educação, os direitos e as políticas públicas, são de uma ordem em que a solidariedade entre nós – bem como nossa organização coletiva e nossa capacidade de diálogo com a sociedade – se faz ainda mais necessária: a disputa democrática contra a deslegitimação da educação para a cidadania.

Para ambos os casos, esperamos ter contribuído com a organização do GT e com a produção deste texto, possível graças à participação de todos os que construíram conosco esse espaço coletivo sobre o qual teríamos mais a dizer. Sendo restrito o espaço, buscamos nos ocupar do que nos pareceu mais fundamental, restando-nos, então, além de agradecer aos que puderam participar, seguir trabalhando para o fortalecimento dos nossos espaços.

Referências

ANPED. *STF reforça constitucionalidade da abordagem de gênero em escolas*. Rio de Janeiro, 2020.

ALVES, T. Aborto e diversidade sexual no debate legislativo sobre Direitos Humanos no Congresso Nacional. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

BIROLI, F.; VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M. D. C. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. 1. ed. [ebook], São Paulo: Boitempo: 2020.

BIROLI, F. Gênero, valores familiares e democracia. *In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. 1. ed., São Paulo: Boitempo: 2020.

BUKOWITZ, T. Escola básica: sujeito e objeto em pesquisas sobre estudos de gênero. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

CASTRO, L.; BANDEIRA, I. Pedagogias não excludentes: desinibilizando gêneros e sexualidades na Educação Básica - EEEP Professora Marly Ferreira Martins. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

FARIAS, H.; SILVEIRA, J. “Ideologia de gênero” e a retirada de menções a gênero da nova BNCC: uma revisão bibliográfica sobre gênero e educação no ensino básico. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

FURTADO CID; et. al. Representações de papéis sociais: uma análise sociológica sobre as relações de gênero no ambiente escolar. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

LUNA, M. O impacto da Reforma do Ensino Médio no ensino de Sociologia e nos temas de gênero e diversidade sexual em escolas públicas de Salvador, Bahia. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

MARQUES, A. Relações de gênero no interior da sala de aula: estudo de caso numa turma do 6º Ano. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

MENIN, A. Gênero e sexualidade em uma escola no interior catarinense: Uma abordagem empírica. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos pagu*, n° 53, e185302, 2018, 14p.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado. [online]*, v. 32, n. 3, 2017, p. 725-748.

MODENUTI, J. Gênero e sexualidade na escola em tempos de ideologia de gênero: uma reflexão sobre as contribuições foucaultianas. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

OLIVEIRA, N. O corpo é político? Práticas pedagógicas feministas no ensino de Sociologia. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

PEDRONI, G. A extensão universitária como formação para a sala de aula: discutindo gênero e sexualidade nas escolas. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

PEREIRA, C. Fazer Marielle Franco presente: o ensino de Sociologia e seu compromisso social. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

PEREIRA M. Gênero e currículo: considerações sobre gênero em um livro didático de Sociologia. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

PIRES, A. F.; CARNIEL, F. Sociologia e literatura no ensino médio: a narrativa ficcional enquanto alternativa metodológica para o debate de gênero e sexualidade nas escolas. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

RIBEIRO, A. A escola x LGBTQIA+: percepções dos estudantes do EM público sobre marcadores sociais da diferença e distância social na Baixada Fluminense. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

SEVILLA, G. Ideologia de gênero e o imperativo do pânico moral: os impactos do avanço conservador nas aulas de Sociologia (região metropolitana de Porto Alegre/RS). *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

SILVA, P. Educação e relações étnico-raciais: as questões teóricas de natureza identitária no ensino de Sociologia. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

VIEIRA, T.; PIRES, T.; BARRETO, A. Conhecendo, entendendo e enfrentando a violência de gênero nas escolas: debates interdisciplinares sobre amarras culturais, avanços jurídicos e movimentos sociais de mulheres. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*, Florianópolis, 2019, *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO: A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Rogéria Martins
Fabiane Medina da Cruz

- *É uma Sociologia da resistência! (professor numa escola indígena)*
- *É uma Sociologia que leva em conta as tradições, cultura... (professor numa escola quilombola)*
- *É uma Sociologia na fronteira do conflito (professor numa escola no contexto prisional)*

A inclusão a partir da universidade

As falas acima procuram responder a pergunta “como é ser professor de Sociologia nesses contextos?” realizada com professores de Sociologia em diferentes contextos de ensino multiculturalis e sociais, em modalidades diferenciadas de ensino, em diferentes locais do Brasil. A oportunidade dessa conversa⁴⁵ foi aberta a partir do debate promovido pelo Grupo de Trabalho (GT) “Modalidades diferenciada de ensino”, que vem sendo estimulado pelo Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), desde 2015. Esse tema no GT tem sido estendido ao longo de três edições (2015, 2017 e 2019), consolidando oportunidade inaugural de conhecimento do fazer sociológico em espaços diferenciados de ensino, como educação indígena, educação quilombola, educação no campo, educação especial, educação

⁴⁵ Essas falas são fruto de diálogos promovidos pelo Laboratório de Modalidades Diferenciadas de Ensino de Sociologia, no âmbito do Núcleo de Pesquisa Violência, Drogas e Direitos Humanos (NEVIDH), no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais. A conversa foi realizada no mês de dezembro de 2020, na oportunidade da criação de *podcasts* da série *Fala Professor de Sociologia*, do canal Nevidh em Pauta, em fase de conclusão. A ação é um desdobramento desse espaço de discussão inaugurado no GT “Modalidades diferenciada de ensino”, no Eneseb, que tem convergido uma rede de professores que atuam nesses espaços.

em contextos de privação de liberdade, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação técnico-profissional.

As respostas dos professores e os diálogos acumulados por esse GT têm reiteradamente nos colocado diante de questões urgentes a serem consideradas no cenário da formação de professores, sobretudo na licenciatura de Ciências Sociais. Esses diálogos marcaram incisivamente a ideia de como pensar e garantir espaços de formação para atuar em diferentes contextos diferenciados de ensino, no âmbito dos cursos de formação de professores – as licenciaturas. Como os cursos dessa natureza fomentam possibilidades concretas para que seus licenciandos possam se instrumentalizar para atuação nesses espaços de modalidades diferenciadas de ensino?

A centralidade do debate é mais profunda que os instrumentos pedagógicos e metodológicos para a construção de um saber. Ela envolve elementos políticos na contestação de estruturas universitárias na construção de ideia de inclusão; descortina o papel e o compromisso da universidade com as demandas desses grupos socialmente diferenciados, no robusto investimento na superação de relações assimétricas interétnicas e sociais que se estabelecem no pano de fundo das demandas escolares e acadêmicas.

Durham (2005) afirma que ao longo da própria existência da universidade a conquista de sua autonomia foi construída como resultado de um diálogo entre a universidade e as instâncias externas. Nesse sentido, a ideia de inclusão não se restringe aos documentos legais dos modelos de acesso ao ensino superior (cotas, por exemplo), que passam a recepcionar cada vez mais um público diverso e diferenciado socialmente, mas de reagir às necessidades do meio externo, onde as demandas são oriundas também da diversidade composta na educação básica. Nesse percurso, ela é compelida a refletir sobre o cotidiano de práticas de educadores e educandos (FERRARI; SEKKEL, 2007). É compelida a descolonizar o conhecimento acadêmico (MBEMBE, 2016), refletir e repensar sobre as epistemologias eurocêntricas, tecer abordagens críticas, interseccionais em conexão com um conjunto de demandas urgentes que se colocam no cenário educativo. Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 641):

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, em 1990. Ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmou esse compromisso, e deu visibilidade às questões relativas à inclusão e exclusão na educação. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve, como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva. No entanto, embora a legislação tenha se adequado aos objetivos da educação inclusiva, a maior parte de nossos alunos permanece em ambientes de ensino segregado.

Estamos falando de disposições curriculares nos cursos de formação de professores, numa franca descontinuidade entre as demandas de um tempo presente, contemporâneo, que enaltece as configurações nos matizes socioculturais e os saberes escolares diferenciados. Estamos falando de um reconhecimento político de uma formação para os direitos humanos e sua latente oferta nos cursos de licenciatura. No limite, estamos falando do papel e compromisso das universidades em promover um espaço de interlocução entre essas demandas urgentes postas na escola básica e o silêncio, as lacunas expostas pela sua formação, em nível de licenciatura.

É sabido da necessidade da natureza específica que esses espaços demandam, inclusive como objeto de orientação curricular nacional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) preveem, bem como a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o debate no documento atual, BNCC, tenha diluído o caráter normativo da importância dessa diversidade, as DCNEB (BRASIL, 2013), documento mais completo do ponto de vista das orientações normativas para atuação nesses espaços, conforme Martins e Fraga (2015) destacaram, são o tema das modalidades diferenciadas de ensino como orientação para educação básica.

O movimento de inclusão de demandas de grupos socialmente diferenciados em espaços de formação nos cursos de professores faz parte, inclusive, de orientações legais, impressas por documentos como a Resolução nº 01/2012, no âmbito da redação do Projeto Político-

Pedagógico (PPP). Este apresenta a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior e sinaliza, enquanto ações efetivas das metas desses marcos, estarem contempladas com as preocupações do currículo com uma educação que incorpore uma formação voltada também para grupos sociais diferenciados, a partir de uma instrumentalização pedagógica de modalidades diferenciadas de ensino, consolidada pelas DCNEB (BRASIL, 2013). Embora essa resolução esteja incorporada em muitos projetos pedagógicos de cursos de formação de professores, observa-se certo aforismo linguístico/discursivo, uma ideia generalista com frágeis materialidades do ponto de vista de instrumentos que realmente sinalizem e revelem essa acepção de direitos, sobretudo na condição do ensino, uma vez que a pesquisa e a extensão se mobilizam a partir das particularidades dos interesses dos pesquisadores. A importância desse compromisso da universidade, a partir de seus cursos de formação de professores nessa inclusão desses saberes, atende também um processo de vivência que acione uma gramática de direitos na potência de um ensino de Sociologia na fronteira de um “entrelugar”, na experimentação de outras formas de conhecer (MELO; REIS, 2021).

Após o investimento realizado no GT “Modalidades diferenciada de ensino de Sociologia”, de lá para cá, alguns movimentos foram mobilizados para centralizar esse debate no palco de discussões da diversidade escolar, no rol de debates que conferem uma luta política de grupos sociais multiculturais que demandam ações práticas pedagógicas nas especificidades socioculturais, discussões em artigos científicos, GTs em eventos acadêmicos e algumas ações mais pontuais, com proposições importantes em cursos de formação de professores, com ajustes nos PPPs. Mas parece que muito ainda precisa ser feito para que estudantes de cursos de formação de professores encontrem um espaço de instrumentalização para atuar nesses espaços, não só do ponto de vista do ensino, como da extensão e da pesquisa.

A expressão dessas especificidades está manifesta em cada modalidade de ensino, inaugurada nas políticas educacionais⁴⁶, e merece total atenção dos cursos voltados para a formação de professores. Para melhor entendê-las, é premente conhecer suas institucionalidades, como elas se regularizam e se estruturam no complexo do sistema de ensino, na educação básica. Vale destacar que essa apresentação do documento, caracterizado pelas DCNEB/2013, revela alguns dilemas inscritos nessas modalidades, bem como problematiza um pouco o lugar da Sociologia nesses novos espaços escolarizados. O intento volta-se apenas para contextualizar uma formação de professores nessas modalidades, suas regularizações, suas principais problemáticas e a reflexão do lugar do ensino de Sociologia nesses espaços, sobretudo, privilegiando uma discussão de cursos de formação de professores.

Esse debate parece tão urgente justamente nesse contexto de Reforma do Ensino Médio, onde as unidades curriculares passam a assumir composições diluídas em “áreas de conhecimento”, com a exploração de conteúdos baseados em competências e habilidades, num exercício custoso para prover os conhecimentos disciplinares nesse cenário, tão pressuroso de serem absorvidos nas suas acepções por uma gramática de direitos. Componentes conceituais como memória, território, identidade, lugar de fala etc.; elementos socioambientais para valorização dos grupos, reforçando os dispositivos de direitos territoriais; abordagens ecopedagógicas que marcam uma acepção de democratização da universidade na reverberação da diversidade de saberes dessas experiências educativas, círculos restaurativos no lugar da estigma e opressão. Enfim, o rol de possibilidades

⁴⁶ Esse investimento educativo está manifesto no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, regulado pelo Parecer CNE/CEB nº 02/98, que tem como preceito legal a formulação de diretrizes/orientações curriculares em uma atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da Lei nº 9.131/95. O documento final foi organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (já não mais existente no atual governo), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação e Câmara Nacional de Educação Básica, em 2013. A implementação da Base Nacional Comum Curricular não destitui essa referência desse documento, apesar de observar que ele pode ficar invisibilizado.

é imenso para materializar esse fazer sociológico que precisa ser discutido, pensado e absorvido na formação de professores em Ciências Sociais. Como redimensionar o movimento desses conceitos do centro para esses espaços mais marginais/periféricos no ensino e suas prementes transformações? Parece que o histórico de interdição desses saberes se perpetua não mais do ponto de vista do discurso – há certo consenso sobre admitir esse debate –, mas na materialização dessa instrumentalização nos cursos de licenciatura.

Confluência de saberes nas modalidades diferenciada de ensino: um caminho a ser consolidado

Os espaços para essas interlocuções estão sendo, reiteradamente, atomizados a cada edição contemplada no espaço do Eneseb, em razão da importância de reunir essas experiências pelo Brasil, por diferentes instrumentos: rede de comunicação, *lives*⁴⁷, *podcasts*, pesquisas, extensão, oficinas, participação em eventos, redação de artigos etc. Por mais que o tema e o objeto possam ser assumidos como uma preocupação de certos pesquisadores, os limites para esses encontros e articulações são imensos, caso abra lacunas nesse sentido e por isso a importância de sua garantia nos eventos científicos para convergir interesses e ampliar o escopo de atuação de produção científica na área. É importante para pesquisadores, alunos de licenciaturas, alunos de pós-graduação e professores da educação básica que se sentem contemplados com esses espaços. É mais importante ainda garantirmos essas discussões com docentes vinculados aos departamentos de Ciências Sociais/Sociologia no conjunto da divisão de trabalho entre os pesquisadores da Faculdade de Educação para além das disciplinas ofertadas nesses espaços. É um investimento no conjunto do projeto do curso de licenciatura que não pode escapar aos docentes do curso. Concentrar esforços nesse sentido busca sensibilizar, envolver e otimizar a contribuição dos pesquisadores e professores que atuem no curso

⁴⁷ Sobretudo no contexto da pandemia, que abriu um canal sem fronteiras para acionar uma rede de comunicação e diálogos através dos instrumentos remotos.

de licenciatura, ainda que desprendidos com esse compromisso pedagógico. No rastro de Oliveira e Raizer (2019, p. 164):

É importante ponderar que apesar da crescente participação de docentes vinculados aos departamentos de Ciências Sociais/Sociologia nesta discussão, ainda ocupam um lugar relevante os pesquisadores que pertencem às Faculdades de Educação, recorrentemente responsáveis pelos estágios supervisionados em Ciências Sociais. Este é um dado extremamente relevante ao questionar uma suposta divisão de trabalho entre as Faculdades de Educação e os Departamentos de Ciências Sociais e Sociologia, em que pese que essa divisão possa persistir no campo mais amplo da Sociologia da Educação.

A adesão a esse movimento se rende a uma preocupação de destituir esses saberes das discussões periféricas no âmbito dos cursos de licenciatura, num apelo direto e urgente na revisão de seus modelos formativos vigentes.

Nosso empenho para sistematizar o balanço do GT 3 no ano de 2019, no VI Eneseb/Florianópolis, se rende a uma análise estrutural das abordagens tematizadas e dos perfis dos apresentadores, buscando o mapeamento desses interesses. Podemos confirmar que foram 20 trabalhos selecionados para apresentação, envolvendo autores com perfis diferenciados: significativa concentração de pesquisadores de pós-graduação e que atuam em universidades, em segundo professores da educação básica e depois alunos de graduação.

Um dado observado de forma interessante foi que muitos trabalhos eram frutos de projetos de extensão, o que sinaliza para uma leitura de que grande parte dos esforços realizados para a inclusão desse debate na universidade advém da extensão, inicialmente, o que confirma a hipótese de Durham (2005), ao aliar a concepção de autonomia da universidade às necessidades do meio externo. E também deixar a extensão como um elemento de elo para convergir esse debate já no âmbito do ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores.

Em segundo plano, os trabalhos advindos de objetos de pesquisas de estudantes de pós-graduação e, só depois, produtos de experiências de professores da educação básica. Esse escalonamento não revela a realidade do conjunto de ações que movem esse tema, o que, de certa forma, tem sua

origem na experiência dos professores que estão experimentando as atuações nesses espaços. O que pode ser um sinalizador de que o universo de experiências em ensino de Sociologia nessas modalidades parece ainda estar distante desses espaços de discussão, oriundos muitas das vezes de regiões mais interiorizadas, revelando muito das vezes sua condição periférica e de mais difícil acesso. O movimento de interiorização da universidade cumpre esse papel ao garantir uma formação, possibilidades concretas de discussão nos eventos dessa natureza, acionando esses saberes, convergindo e admitindo a relevância da necessidade dessa formação onde há presença de grupos de grupos diferenciados (MELO; REIS, 2021).

Do ponto de vista da localização, os itinerários são curiosos, uma vez que o evento foi localizado na região Sul do país, mas a maior parte dos pesquisadores foram oriundos da região Nordeste, muito provavelmente mobilizados por dois grandes centros de pós-graduação em ensino de Sociologia⁴⁸. Na sequência, são pesquisadores advindos também da região Sul e outros estados na nação, como Rio de Janeiro, Goiás, inclusive Amapá.

O GT 3 apresentou um cenário menos diverso em termos de apresentações de seus trabalhos do que a edição anterior, que pode ter origem também pela reincidência de temáticas na oferta dos GTs. A grande maioria se concentrou em trabalhos de EJA e educação no campo e atuações ligadas a *homescholling*. As experiências apresentadas ressaltam abordagens metodológicas aplicadas nesses espaços, compartilhamento de instrumentos com a população local, formas involuntárias de comunicação e afeto numa tentativa intensa de aproximação com esses grupos.

Os relatos das dúvidas e da ausência de uma formação foram recorrentes e são apresentados quase como um clamor. Por outro lado, leituras de experiências pedagógicas radicais⁴⁹ em cursos técnico-profissionais foram reveladas como mediadoras de experiências intensas que envolveram os conceitos de educação libertária e de educação não formal, elementos de outras áreas do conhecimento e ainda saberes não acadêmicos. Essas experiências apontaram para uma revisão de práticas

⁴⁸ Como a Universidade Federal do Ceará, que está coordenando o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) e a Fundaj/PE.

⁴⁹ Preservando a adjetivação dos autores.

didático-pedagógicas, sinalizando para um ensino experimental, que concentra atenção num processo de aprendizado que orienta experiências compartilhadas, seja na condição negativa, diante do fenômeno da juvenilização da EJA, numa escola de Alagoas, seja na importância da Sociologia adensada numa escola de jovens e adultos, em Pernambuco.

Uma característica que tem sido recorrente nesse GT 3 é uma apresentação de resumos pouco notável do ponto de vista das modalidades diferenciadas de ensino, ou seja, a declaração das modalidades não aparece em seus títulos, mas sobretudo na forma oral, a partir dos desdobramentos do foco da temática no debate ou nos trabalhos completos. Uma percepção mais desavisada alimentaria o risco de esse resumo ser excluído da seleção na oportunidade da submissão. Contudo, essa dinâmica tem sido um ponto de avaliação importante no conjunto de critérios nas apresentações de trabalhos, de modo a garantir sua revelação nos debates. Entretanto, ainda se observa que parte dessa dinâmica tem a ver com as incongruências teórico-metodológicas ao tema e as propostas nos resumos, o que se explica, em parte, pela pouca familiaridade com a própria categoria modalidade diferenciada de ensino.

Essa é uma questão que nos rende alguns desafios, porque os temas urgem a serem aplicados como propostas de discussão nos eventos a partir de preocupações de pesquisadores em diferentes temáticas. Muitas vezes é comum essa confluência de temáticas serem aplicadas em diferentes domínios, porém, a fragmentação do seu escopo temático tende a confundir e replicar-se na escolha do GT, marcando uma pulverização da temática. Garantir o espaço é o mais importante, sem dúvida, mas perde-se do ponto de vista do alcance mais amplo do conjunto de experiências a serem visibilizadas.

E para onde vamos?

Diante de um histórico de três edições, estamos certos que o caminho está só começando, o desenvolvimento de um objeto, as linhas de reflexão, a seleção dos compêndios conceituais e teóricos e o método. Tudo isso instiga nossa curiosidade epistemológica, mas também nos impõe

identificar essa fronteira entre o meio acadêmico e a comunidade escolar, diante de suas urgências por demandas dos grupos socialmente diferenciados. Estamos no movimento de uma reivindicação por uma construção de saberes nos cursos de formação de professores que leve em consideração um sujeito epistêmico particular (CARDOSO de OLIVEIRA, 1993). O objeto em si não é novidade, temos um conjunto de pesquisadores que se debruçam sobre essas causas temáticas, mas no campo de pesquisa em ensino de Sociologia, elas se encontram dispersas, invisibilizadas e, nesse sentido, acreditamos que merecem ser objetivadas.

Dessa forma, desafios são colocados enquanto propostas urgentes e principais que estão na pauta de pensar o escopo dessa educação e que o ensino de Sociologia poderia colaborar para reverter esse quadro de aniquilamento e silenciamento cultural: ações visando à desnaturalização das representações sociais da diversidade; do trabalho para o reconhecimento étnico; da apresentação do universo institucional dos direitos civis, políticos e sociais; flertar com os saberes da cultura e da sociedade etc. Também chamar a atenção para uma dimensão analítica na ideia de reconhecimento. Se, por um lado, as lutas sociais para determinados grupos incidem numa dimensão básica de reconhecimento, que compreende suas configurações étnicas e sociais próprias, particulares que precisam defender e preservar, que alguns pode se associar a um comunitarismo identitário (FRASER, 2007); de outro, também se busca enaltecer um reconhecimento dito, amplo ou maciço que compreende não só as prerrogativas particulares de direção étnico de um grupo, mas a sua absorção realizada pela sociedade como um todo, a partir de um traço normativo transversal atomizado pelo respeito à diferença (HONNETH, 2003).

Nos diálogos promovidos pelo GT ao longo desses anos ou em contato com a rede de professores que atuam nesses espaços, é uníssono o conforto de encontrar um espaço que olhe por essas demandas, sobretudo como espaço de troca, como ensinar Sociologia nessas condições diversas. Diante desse acúmulo, observamos ainda desafios a enfrentar: a necessidade da tomada de posição da universidade sobre a elegibilidade dessas demandas; a urgente inclusão dessa formação pedagógica de professores com uma prática educativa que reconheça de fato essas diferenças, ampliando o escopo da ideia de inclusão na universidade. Estamos numa tentativa de fazer um movimento inverso, de

buscar os limites e obstáculos encontrados na educação básica nesses contextos de modalidades diferenciadas de ensino, na origem da formação, nos cursos de licenciatura. Esse é só um caminho, podem existir outros.

Vamos então para um lugar onde o ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino revele a potência para resgatar essas disposições em seu legado conceitual e teórico, que desafie reflexões e pautas na sua gramática por direitos, inclusive desafiando a universidade, por meio de seus cursos de licenciatura, a atomizar-se nesses registros. Até quando os professores que atuam nesses espaços vão amargar o risco, o dissabor dos receios, da angústia e do isolamento? O observável invisível que a escola e a universidade não têm priorizado...

Referências

- BRASIL. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, MEC, 2013.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *O trabalho do antropólogo*. Brasília; São Paulo: Paralelo Quinze; Editora da UNESP, 1993
- DURHAM, E. R. *A autonomia universitária – extensão e limites*. Documento de trabalho 03/2005. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0503.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Revista Lua Nova*, v. 70, n. 101-108, 2007.
- FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C A educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MBEMBE, A. Decolonizing the university: new directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 29-45, 2016.
- MELO, F.; REIS, R. O. B. Antropologia na fronteira & fronteiras da Antropologia: experiências de ensino, pesquisa e extensão universitária em uma região transfronteiriça. *Anuário Antropológico*, v. 46, n. 1, jan-abril, 2021.
- OLIVEIRA, A.; RAIZER, L. Formação de professores de Ciências Sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B dos. *Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre, Ed. Cirkula, 2019.

O LUGAR DAS FONTES PRIMÁRIAS NAS PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Cristiano das Neves Bodart

Marcelo Pinheiro Cigales

O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) inaugurou, em 2015, um espaço que congregou nacionalmente pesquisas e pesquisadores(as) da história do ensino de Sociologia. Referimo-nos ao Grupo de Trabalho (GT) “História do ensino de Sociologia no Brasil”, o qual teve continuidade nas edições posteriores do evento, em 2017 e 2019⁵⁰. Tal regularidade, ainda que marcada por um tempo reduzido, já nos possibilita ensaiar um balanço dos avanços galgados, assim como apontar aspectos a serem considerados em uma agenda de pesquisa que visa trazer novos avanços, fato que já destacávamos em 2016:

Para que haja maiores avanços das discussões em torno da História do ensino de Sociologia no Brasil é de grande importância que o GT História do Ensino de Sociologia no Brasil esteja presente nos próximos encontros do ENESEB, possibilitando o acúmulo e o fomento de pesquisas, assim como a troca de ideias entre pesquisadores da temática (CIGALES; BODART, 2016, p. 36).

Ao longo das últimas três edições, o GT contou com 42 trabalhos, sendo 11 em 2015, 12 em 2017 e 19 em 2019⁵¹. Esse é o *corpus* das reflexões aqui pretendidas, as quais partem de uma questão central: qual tem sido o lugar das fontes primárias nesses trabalhos?

Em 2016 chamávamos atenção para quatro questões fundamentais que geravam, naquele momento, equívocos nos estudos da história do ensino de Sociologia, sendo eles: a visão anacrônica da

⁵⁰ Na edição de 2015, o referido GT foi coordenado por Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales. Em 2017, a coordenação foi de Cristiano das Neves Bodart e Antonio Alberto Brunetta. E, em 2019, foi novamente coordenado por Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales.

⁵¹ Considerando apenas os trabalhos completos.

estrutura do sistema educacional; usos descontextualizados de termos definidores dos níveis e modalidades de ensino; a visão equivocada de que a Ditadura Civil-Militar brasileira teria sido a responsável pela exclusão da Sociologia no ensino secundário e a desconsideração de que em épocas diferentes os sentidos do ensino de Sociologia também seriam variados (CIGALES; BODART, 2016). Como Nunes e Carvalho (2005, p. 29), pensamos que, ao pesquisarmos a história da Educação, ou de uma disciplina em particular, dependemos “[...] não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar”, inclusive fontes históricas primárias.

Assim, no tempo presente, chamamos atenção para a importância da fonte primária nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil. Em estudos históricos, as fontes primárias, a despeito de não serem os únicos tipos de fontes, são fundamentais para novos achados, correções de narrativas e detalhamento dos fenômenos sociais, ampliando a matéria-prima da Sociologia Histórica, inclusive para a história do ensino de Sociologia. Por esse motivo, fragmentos históricos, por menores que sejam, auxiliam na montagem do “quebra-cabeça” que desvela as figurações, os processos sociais (nos termos de Elias), os campos sociais (nos termos de Bourdieu) ou os cenários (nos termos de Goffman). Não (re)visitar as fontes primárias pode contribuir para a reprodução de imprecisões e erros narrativos e, conseqüentemente, interpretativos. Por esse motivo, neste texto nos voltaremos para os trabalhos já apresentados no GT “História do ensino de Sociologia no Brasil”, a fim de observar e discutir “o lugar” das fontes primárias nessas pesquisas. Pretendemos, também, apresentar a importância da fonte primária para uma agenda de pesquisa que visa trazer novos avanços para o tema em questão, o que pode colaborar para dar maior fôlego ao próprio GT e seus desdobramentos⁵².

⁵² O GT de 2015 foi ponto de partida para a publicação do dossiê “História do ensino de Sociologia”, publicado na revista *Café com Sociologia* (BODART; CIGALES, 2015).

a) O lugar das fontes primárias na pesquisa sobre a história do ensino de Sociologia no Eneseb (2015, 2017 e 2019)

Como ponto de partida, importa realizar duas conceituações centrais neste *paper*: fonte histórica e fonte primária histórica. Entendemos fonte histórica como sendo “[...] a diversidade de testemunhos históricos [...]. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79). Já quanto às fontes primárias históricas, consideramos que são aquelas que “[...] contêm informações originais ou, pelo menos, novas interpretações de fatos ou ideias já conhecidas” (CAMPELO; CAMPOS, 1988, p. 16). Podemos citar como exemplos documentos legislativos, manuais escolares, diários de classe, correspondências, discursos parlamentares etc. No Quadro 2, na seção posterior, apresentaremos mais exemplos de fontes primárias que podem ser apropriadas nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia.

Como já anunciado, partimos do pressuposto a despeito de que uma história do ensino de Sociologia conta-se e explica-se a partir de diversos tipos de fontes, sendo fundamental o uso de fontes primárias. Nesse sentido, buscando observar os usos de fontes primárias nos trabalhos apresentados no GT “História do ensino de Sociologia no Brasil”, voltamo-nos para os 42 trabalhos apresentados nesse espaço de discussão. O levantamento é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados em edições do Eneseb (2015; 2017; 2019) que se utilizaram de fontes primárias.

Continua...

Edições do Eneseb	Título do trabalho	Autoria	Tipo de fonte primária utilizada
2015	O discurso de apoio à Sociologia no ensino médio nos anos 30 e nos anos 90/00: similitudes e diferenças	Gustavo Cravo de Azevedo e Tais Barbosa Valdevino	Carta; projetos de leis; discursos parlamentares
2015	Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: análise a partir de um manual didático da década de 1940	Marcelo Pinheiro Cigales	Manuais escolares
2015	Por uma Sociologia da história do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico	Lívia Bocalon Pires de Morais	Entrevistas
2015	Sociologia no ensino médio: uma análise histórica e comparada das propostas curriculares	Bruna Lucila de Gois dos Anjos	Documentos curriculares
2015	O ensino de Sociologia e o acesso à educação superior: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais de Minas Gerais	Nara Lima Mascarenhas Barbosa e Rogéria da Silva Martins	Provas e exames de acesso ao ensino superior
2017	A Reforma do Ensino Médio e a defesa pública da presença das disciplinas de Sociologia e Filosofia	Gustavo Cravo de Azevedo, Jayme Carlos Reis Lopes e Rafaella Franco Binatto	Documentos e discursos de entidades científicas
2017	Uma história a ser (re)contada ... A luta pela implementação da Sociologia no ensino médio: narrativas, gerações e espaços de disputas	Roberto Mosca Junior	Entrevistas

Conclusão...

2017	A história da disciplina Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)	Kátia Karine Duarte da Silva	Documentos legislativos
2017	A implementação da Sociologia no currículo do ensino médio em Fortaleza/CE	José Anchieta de Souza Filho e Geovania da Silva Toscano	Documentos curriculares
2017	A cultura sob perspectiva dos livros didáticos de Sociologia na década de 1930	Tatiana Oliveira de Carvalho Moura	Manuais escolares
2019	O retorno da Sociologia ao ensino médio nos estados brasileiros entre 1984 e 2007	Gustavo Cravo de Azevedo	Documentos curriculares estaduais e entrevistas
2019	A organização do ensino médio no estado do Paraná – a curricularização das Ciências Sociais (1961-1971)	Nivaldo Corrêa Tenório, Jordan Augusto Porto Tenório	Documentos legislativos educacionais
2019	Fé e ensino: a Sociologia Cristã e a formação das Ciências Sociais no Brasil	Denilson Moraes Vieira da Cunha	Manuais escolares
2019	Preocupações didáticas em manuais escolares de Sociologia dos anos 1930	Cristiano das Neves Bodart e Elizandra Cristina Rodrigues da Silva	Manuais escolares

Fonte: Elaborado a partir dos anais do Eneseb dos anos de 2015, 2017 e 2019.

Destaca-se a presença de 14 trabalhos nas três edições do GT que abordaram a história da disciplina por meio de fontes primárias, como pode ser observado no Quadro 1. As fontes mais recorrentes são os documentos curriculares estaduais, os documentos legislativos, os manuais escolares e, em alguns casos, as entrevistas. Percebe-se que as fontes

advindas de acervos documentais escolares ou universitários ainda são pouco trabalhadas, assim como as bases de dados digitais, como jornais ou os Diários Oficiais dos Estados. Vale destacar que a digitalização de acervos escolares e de fontes jornalísticas ou oficiais pode abrir uma frente ampla de investigações para a história das disciplinas escolares, uma vez que por meio dessa documentação é possível observar a dinâmica de produção do currículo escolar. O artigo de Bodart e Cigales (2021), ao reconstituir a história do ensino de Sociologia no estado do Amazonas no século XIX a partir da análise do *Jornal do Amazonas* e do *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, ambos disponíveis digitalmente, demonstra a potencialidade de produção de uma história do ensino de Sociologia por meio das bases de dados digitais.

O papel das fontes primárias na pesquisa sobre a história do ensino de Sociologia

No que tange aos estudos históricos, o uso de fontes primárias visa, em geral, ao menos dois objetivos: a) encontrar novos fragmentos da história e; b) evitar reproduzir discursos/leituras de outros pesquisadores em torno de um objeto, um fenômeno social, uma figuração ou um campo.

Recorrer a fontes primárias, ainda que já conhecidas e exploradas, torna possível a descoberta de aspectos não explorados ou que não receberam a devida atenção de outros pesquisadores. Quando inéditas, a fonte abre com maior facilidade novos horizontes para a pesquisa. O uso de fontes primárias pode ser metaforicamente comparado a beber diretamente na fonte. Ao tomar água na fonte não há o risco de ter acesso à água contaminada por terceiros. Da mesma forma, quando buscamos (re)visitar as fontes primárias reduzimos as chances de reproduzir leituras parciais e imprecisas. Não é raro encontrar, por exemplo, autores reproduzindo, de forma equivocada, que a disciplina de Sociologia foi retirada do ensino secundário brasileiro por um ato da Ditadura Militar (1964-1983). Uma análise dos documentos oficiais curriculares das décadas de 1940 a 1960 evitaria a reprodução de tal equívoco.

O uso de fontes secundárias é recorrente nas pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia. Algumas dessas fontes são ricas, tais como o artigo de Machado (1987) e a dissertação de Meucci (2000); outras fontes secundárias nem tanto. Esses dois trabalhos, em particular, têm sua riqueza justamente por ter como base fontes primárias, mais especificamente documentos oficiais e manuais escolares, respectivamente. Contudo, pouco se avança quando a pesquisa se limita à revisão de literatura, ou seja, ao uso de fontes secundárias. Poucos são os trabalhos que se limitaram às fontes secundárias e apresentaram avanços interessantes, dentre eles destacamos o artigo de Oliveira (2013). As contribuições mais substantivas à história do ensino de Sociologia são aquelas que se utilizaram de fontes primárias, tais como Machado (1987), Meucci (2000), Moraes (2011), Neuhold (2014), Bodart e Marchiori (2015), Cigales (2014; 2015; 2019), Fraga (2020), Bodart e Cigales (2021).

No uso de fontes primárias, alguns aspectos precisam ser considerados. São eles: a) a leitura de uma fonte primária será sempre uma leitura dentre outras possíveis; b) “[...] uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2006, p. 34). Como também destacaram Lopes e Galvão (2001, p. 92), a pergunta formulada a partir da fonte “[...] é sempre resultado de um olhar que, do presente, o pesquisador(a) lança ao passado”.

As fontes primárias, ainda que tomadas como “coisas” à moda durkheimiana, são lidas a partir da cultura do pesquisador, o que envolve seu conhecimento prévio, suas experiências anteriores, sua formação intelectual etc. Como destacou Ragazzini (2001, p. 14), no caso dos estudos históricos, “[...] a fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada”. Dessa forma, é recomendável não tomá-las como passíveis de uma interpretação única e objetiva. Ainda que a fonte seja um artefato histórico “concreto”, a lemos/interpretamos a partir do aparato teórico-conceitual disponível. Esse entendimento corrobora para que haja esforços em reduzir anacronismos, um dos problemas de muitas pesquisas sobre história do ensino de Sociologia, como indicado por Cigales e Bodart (2016).

Andreotti (2005, p. 7), tratando de pesquisas históricas da Educação, afirmou que:

A realização de pesquisas que possam contribuir com a localização e sistematização de dados de fontes primárias e secundárias para a história da educação no Brasil é uma tarefa imprescindível para a pesquisa histórica, levando-se em conta que há ainda muito por fazer. Os trabalhos de levantamento de fontes que possam gerar bancos de dados, catálogos, inventários, coletâneas etc., facilitam a divulgação e o acesso às informações e são de grande valor para a pesquisa.

No que tange à história do ensino de Sociologia, ainda não contamos com esforços de produção de bancos de dados ou similares que venham agregar fontes primárias. Os bancos de dados conhecidos e que já vêm sendo explorados são: a) o *site* da Câmara dos Deputados, que congrega documentos oficiais e permite buscas a partir de termos e o uso de filtros por tipo de documentos, estes explorados por Azevedo e Voldevino (2015); b) a Biblioteca Nacional Digital, principalmente a Hemeroteca Digital, que também permite buscas por termos e o uso de filtros, no caso por período, local e jornal, fonte explorada por Bodart e Cigales (2021) e; c) a Biblioteca On-line da Fundação de Sociologia e Política de São Paulo, que disponibiliza, por exemplo, as edições da primeira revista de Sociologia, fonte explorada por Neuhold (2014).

Quadro 2 – Fontes primárias para as pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia

Continua...

Categories	Tipologias	Lócus privilegiados
Fontes imagéticas	Fotografias; Imagens/figuras em livros escolares; Imagens/figuras em jornais e panfletos.	Arquivos públicos, pessoais e escolares; livros escolares
Livros escolares	Manuais escolares; Compêndios; Seletas; Apostilas.	Bibliotecas públicas e privadas; arquivos pessoais; sebos

		Conclusão...
Noticiários	Revistas; Jornais; Folhetins.	Hemerotecas
Propagandas comerciais	Propagandas de escolas, cursos e livros.	
Biografia	Relatos; Memórias; Entrevistas.	Hemerotecas; arquivos públicos e pessoais
Documentos oficiais	Portarias; Decretos; Leis; Projetos de leis; Resoluções; Relatórios; Diretrizes curriculares.	Arquivos públicos
Discursos oficiais	Parlamentares; De governo.	
Documentos escolares	Diários de classe; Matrículas; Programas de ensino; Atividades escolares (provas, redações, exercícios, etc.); Matrizes curriculares; Cadernos de estudantes.	Arquivos públicos; arquivos de escolas; arquivos pessoais

Fonte: Autoria própria.

É importante considerar que “[...] são as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido e, no limite, enquanto houver perguntas, o material não está suficientemente explorado” (LOPES, GALVÃO, 2001, p. 92). Por isso, torna-se necessário revisitar fontes já exploradas a partir de novas problematizações.

O Quadro 2 apresenta algumas categorias e tipos de fontes das quais o pesquisador da história do ensino de Sociologia pode se apropriar, lançando sobre elas perguntas para reconstituir/reconstruir essa história. Cabe destacar que tais fontes se tornam históricas quando “lidas” de outro tempo e com a intencionalidade de

reconstituir/reconstruir fenômenos, contextos e práticas. Tomamos o exemplo dado por Ragazzini (2001, p. 17-18):

Um exame escolar foi conservado para testemunhar o desempenho de um estudante e a própria regularidade do exame. O seu conteúdo, a sua denotação, é a nota conferida ao aluno e a sua correspondência com as questões do exame, assim como a correspondência da forma como foi estruturado o exame em relação aos modelos escolares estabelecidos para a avaliação. A sua conotação concerne à cultura escolar implícita a qual o exame se refere, à cultura que confere o sentido oficial ao documento (RAGAZZINI, 2001, p. 17-18).

No exemplo mencionado, o exame deixa de ser uma fonte de avaliação do desempenho docente para se tornar uma fonte histórica que revela, por exemplo, aspectos da cultura escolar, da prática docente, do currículo etc. Foi nessa direção que Bodart e Marchiori (2015) exploraram exames escolares em uma escola normal dos anos de 1935 a fim de entender o que era ensinado na disciplina de Sociologia e quais as ideologias estavam presentes. Nesses casos, “[...] os interesses sobre o documento são diversos daqueles que determinaram inicialmente a sua conservação. O aspecto de interesse principal vem da conotação, menos que da denotação. O implícito e o não intencional se tornam interessantes” (RAGAZZINI, 2001, p. 18).

Voltando-se às fontes imagéticas dos períodos estudados, é possível perguntar, por exemplo, quais são as ideologias divulgadas em torno do ensino dos conteúdos de Sociologia? Os livros escolares foram fontes de pesquisas importantes para os trabalhos de Meucci (2000; 2017), Brito (2015), Cigales (2014; 2019), Bodart e Cigales (2020) Bodart e Marchiori (2015), Bodart e Silva (2019). Os noticiários, revistas, jornais e folhetins também podem ser fontes importantes para identificar ofertas de cursos, concursos, eventos e outras informações, que ajudam a compreender as figurações sociais. As propagandas encontradas em jornais são fontes ricas para identificar, por exemplo, publicações de manuais escolares e ofertas de cursos e eventos. Recorrer a construções de biografias e trajetórias de agentes ligados ao ensino de Sociologia também é um caminho promissor. Os documentos e os discursos oficiais vêm tendo uma centralidade

importante nas pesquisas produzidas, o que não significa tratar-se de fontes esgotadas, sobretudo se o objetivo é ter por recorte as experiências estaduais ou locais, no caso nas instituições escolares. Embora nos pareçam escassos os documentos escolares, é possível encontrá-los em arquivos públicos estaduais ou em acervos de escolas. Esse tipo de fonte é fundamental para microanálises, sobretudo nas pesquisas que visam explorar o que efetivamente era ensinado na disciplina de Sociologia.

Chamamos a atenção para o fato de que,

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Nesse sentido, não basta apenas o esforço de encontrar as fontes, é necessário interpretá-las, lançar sobre elas perguntas que provoquem reflexões sociológicas, a fim de promover uma Sociologia do ensino de Sociologia situada em momentos distintos no tempo e no espaço, ou que nos leve a caminhos interpretativos de perspectiva dialética dessa história. A despeito do interesse estar na micro, meso ou na macroanálise, as fontes primárias certamente abrirão, a cada nova pergunta, caminhos promissores para uma agenda de pesquisa sobre a história dessa disciplina. As possibilidades de fontes primárias são muitas, não se limitando àquelas que aqui destacamos, e delas depende o avanço das futuras pesquisas sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil. É certo que se apropriar de variadas tipologias de fontes pode enriquecer a pesquisa, desde que tomadas as cautelas necessárias, tais como serem análogas-homólogas em relação ao contexto temporal e espacial de produção e circulação.

Considerações finais

Destacamos que o GT “História do ensino de Sociologia” do VI Eneseb, em suas três edições (2015, 2017 e 2019), vem se constituindo como um espaço relevante de socialização e divulgação da pesquisa sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil. Ademais, a edição de 2019 congregou pesquisadores(as), graduandos(as) e professores(as) da educação básica de diversas regiões do país, interessados na temática sobre a história da Sociologia Escolar e acadêmica. Podemos destacar que as fontes primárias ainda ocupam um “lugar menor”, se comparadas aos estudos de revisão bibliográfica e ao uso de fontes secundárias. No entanto, estudos mais recentes vêm revisando marcos históricos (OLIVEIRA, 2013; BODART; CIGALES, 2021), assim como agregando novas fontes, como aquelas advindas da telemática (FRAGA, 2020).

Gostaríamos de destacar que defendemos e incentivamos a produção da história do ensino de Sociologia – tanto na educação básica quanto no ensino superior ou na pós-graduação – que valorize o uso das fontes primárias. Os arquivos escolares e demais acervos das instituições de ensino superior – físicos ou digitais – necessitam ser priorizados na reconstituição dos variados e múltiplos aspectos que atravessam a história da disciplina de Sociologia no Brasil.

Assim, acreditamos que tanto os manuais escolares são fontes privilegiadas nessa seara, como os boletins escolares, os programas de cursos, as provas e exames, a trajetória dos(as) professores da disciplina, os documentos legislativos estaduais e nacionais, os discursos parlamentares em diferentes esferas, assim como as fontes em jornais e revistas acadêmicas se constituem em bases para um palco privilegiado no debate acadêmico e científico da história do ensino de Sociologia no Brasil.

Referências

- ANDREOTTI, Azilde L. *Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira*: características e conteúdo. HISTEDBR, Campinas. 2005.
- AZEVEDO, Gustavo Cravo de; VALDEVINO, Taís Barbosa. O discurso de apoio à Sociologia no ensino médio nos anos 30 e nos anos 90/00: similitudes e diferenças. *Revista Café com Sociologia*, v.4, n.3, 2015.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Dossiê História do Ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, 2015.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. Conatus católico e o ensino de Sociologia no Brasil (1920-1940). In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Sociologia e de Filosofia Escolar*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.
- BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas. *Revista História, Ciência e Saúde - Manguinhos*. v. 28, n. 1. mar.-jan. 2021, p. 123-145.
- BODART, Cristiano das Neves; MARCHIORI, Cassiane da C. Ramos. (2015). Fundamentos do ensino de Sociologia católica em uma escola normalista pública em 1935. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 18-38, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Elizandra Cristina Rodrigues da. Preocupações didáticas em compêndios de Sociologia dos anos de 1930. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *Sociologia e Educação*: debates necessários, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 117-150.
- CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. Debates em torno da história do ensino de Sociologia no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. *Rumos da Sociologia no ensino médio*: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 23-41.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A Sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica*. Dissertação de Mestrado. 150f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 3, p. 110-122, 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. *A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares*. 313f. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRITO, Silvia Helena A. de. O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939. In: ALVES, Gilberto Luiz. *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CAMPOS, Carlita Maria. *Fontes de informação especializada: características e utilização*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2006.

FRAGA, Alexandre Barbosa. Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: investigando o chamado período de exclusão. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 56, n. 1, p. 38-47, 2020.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 157p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

MEUCCI, Simone. O Catecismo Sociológico de Francisca Peeters. In: TRINDADE, Alexandre Dantas; COSTA, Hilton; MEUCCI, Simone. *À margem do(s) cânone(s) II: pensamento social e interpretações do Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 27-52.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

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

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) - 2019

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez., 2013.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da Educação? *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 13-28. 2001.

LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA: PESQUISAS, BALANÇOS E EXPERIÊNCIAS⁵³

*Julia Polessa Maçaira
Thiago Ingrassia Pereira*

Este trabalho objetiva resgatar os trabalhos que constituem a experiência do Grupo de Trabalho (GT) sobre livros didáticos no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), dando especial atenção ao panorama de produções compartilhadas na sexta edição de 2019. Criado em 2013, o GT sobre livros didáticos revela-se, em sua quarta edição no âmbito desse congresso, com um potencial de destaque, atraindo muitos pesquisadores e professores.

As seguintes tendências foram identificadas nos trabalhos apresentados: forte relação com a prática do(da) professor(a) na sala de aula; ausência de referencial teórico e metodológico na maioria dos trabalhos; relatos descritivos de obras do que Maçaira (2020) chamou de “terceira geração” de livros didáticos brasileiros de Sociologia. Outro destaque importante foi a expressiva participação de alunas do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio), apresentando trabalhos concluídos ou em desenvolvimento. Apesar dessa tendência geral, observamos que as pesquisas de cunho mais analítico sobre esse objeto referenciam-se na teoria dos códigos de Basil Bernstein, especialmente em seu conceito de recontextualização pedagógica, e na análise de conteúdo de Laurence Bardin.

⁵³ Este texto apresenta uma análise dos trabalhos apresentados no GT 5 “Livros didáticos de Sociologia: o que sabemos até agora? Estado da arte, balanços e comparações de experiências”, realizado em duas sessões, nos dias 7 e 8 de julho de 2019 no âmbito do VI Eneseb, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis/SC, sob nossa coordenação.

Um GT em movimento

Os livros didáticos se constituem como um dos principais instrumentos de mediação pedagógica na educação básica e “têm se constituído em fontes inesgotáveis de investigação” (HANDFAS, 2016). No campo de pesquisa sobre ensino de Sociologia, desde a entrada da área no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, há visível incremento de produções e debates sobre esse tema, fato que dota de relevância o GT específico no âmbito do Eneseb.

A criação de um GT sobre livros didáticos na terceira edição do Eneseb, em 2013 (na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE), acolheu 16 trabalhos e assinalou a emergência de pesquisas sobre a utilização dos livros nas aulas de Sociologia (HANDFAS; SANTOS, 2013), tendo um número um pouco menor na quarta edição, em 2015 (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS), totalizando 12 trabalhos selecionados e oito apresentados em formato de comunicação (HANDFAS, 2016).

Ao considerarmos as duas primeiras edições do GT em 2013 e 2014, notamos que o livro didático de Sociologia se torna um objeto de investigação relevante, proporcionando o debate sobre os próprios sentidos da disciplina na escola (MELO, 2017). Para Sousa (2017), a Sociologia no ensino médio potencializa a construção de valores democráticos, apostando na autonomia de docentes e discentes como uma construção relevante. A própria relação dos conteúdos da disciplina de Sociologia, livro didático e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passa a mobilizar pesquisas (PEREIRA; MARCON, 2020).

Nesse contexto, a quinta edição do Eneseb aconteceu na Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal, em cenário marcado pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e pelo período de indicações de livros didáticos do PNLD de 2018. Contando com 13 trabalhos e envolvendo 21 autores e autoras, o GT consolidou o debate no âmbito do evento, assim como se mostrou um espaço de divulgação de pesquisas realizadas na pós-graduação (mestrado e doutorado).

De acordo com Goulart e Sousa (2019, p. 154-155), os trabalhos apresentados no GT em 2017 discutiram “[...] o livro como instrumento

didático na interação entre os sujeitos da mediação pedagógica – professores, estudantes e o conhecimento, aproximando os campos da Educação e das Ciências Sociais”. Por isso, eles potencializaram a análise das tensões, desafios e possibilidades do livro didático como instrumento de mediação pedagógica.

Presente no cenário de GTs do Eneseb há quatro edições, o GT sobre livros didáticos se afirma como um espaço de compartilhamento de pesquisas, servindo como mais um momento de avaliação que constitui o campo do ensino de Sociologia. A seguir, é possível observar no quadro o movimento do GT ao longo dos anos.

Quadro 1: Panorama do GT sobre livro didático no Eneseb

Edição do Eneseb	Ano	Nome do GT	Coordenadores	Quantidade de trabalhos
III	2013	GT 7 – O livro didático de Sociologia	Anita Handfas e Mário Bispo dos Santos	16
IV	2015	GT 3 – Livros didáticos de Sociologia	Anita Handfas	12
V	2017	GT 9 – O livro didático de Ciências Sociais: avanços e desafios	Diogo Tourino de Sousa e Débora Cristina Goulart	13
VI	2019	GT 5 – Livros didáticos de Sociologia: o que sabemos até agora? Estado da arte, balanços e comparações de experiências	Julia Polessa Maçaira e Thiago Ingrassia Pereira	24

Fonte: Autoria própria.

Chegamos ao VI Eneseb com o maior quantitativo de trabalhos apresentados na história do GT, ratificando o interesse por esse objeto de análise, bem como a importância da política pública do PNL D. A seguir, nos deteremos na apresentação e análise dos trabalhos que integraram o GT 5 em 2019.

Análise dos trabalhos do GT 5 em 2019

Em 2019, o GT 5 “Livros didáticos de Sociologia: o que sabemos até agora? Estado da arte, balanços e comparações de experiências” recebeu 29 resumos. Foram aprovados 24 trabalhos, dos quais 21 foram submetidos como trabalho completo e 20 foram efetivamente apresentados no Eneseb em Florianópolis. Muitos trabalhos foram elaborados em coautoria, compreendendo 33 autores, sendo a maioria mulheres (19). Do ponto de vista regional, a maioria dos trabalhos vieram das regiões Sul (7) e Sudeste (7), seguidos por Nordeste (4) e Norte (2). A respeito da formação acadêmica dos autores, é notável a participação de nove alunas e um aluno do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio), de diferentes estados da federação: Paraíba, Paraná, Pernambuco, Maranhão, São Paulo e Rio de Janeiro.

Dois trabalhos foram produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo um da Universidade Federal do Pará e outro da Universidade Federal de Pernambuco, reunindo quatro autores. Sete autores tinham titulação de doutorado, obtida em instituições do Rio de Janeiro, São Paulo ou Rio Grande do Sul, e apresentaram cinco trabalhos. Quatro autoras eram doutorandas em instituições do Sul do país (Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e apresentaram três trabalhos. Três mestres da região Sudeste apresentaram um trabalho cada um.

Dessa forma, do total de trabalhos e autores(as), temos o seguinte panorama: dois trabalhos do Pará/região Norte (seis autores); quatro trabalhos do Nordeste (seis autores); sete trabalhos do sudeste (dez

autores); sete trabalhos do Sul (11 autores). Ainda que as regiões Sul e Sudeste sigam tendo predominância em número de trabalhos e autores(as), é significativa a participação do Nordeste e do estado do Pará pela região Norte. Destaca-se a ausência nessa edição do GT de trabalhos da região Centro-Oeste, que sediou o Eneseb em 2017.

O tema do livro didático de Sociologia tem atraído a atenção de vários sujeitos envolvidos com a docência e com a pesquisa na área de ensino de Ciências Sociais. No GT de 2019, percebe-se a presença de professores da educação básica e professores da educação superior com formações diversas em termos de pós-graduação (especialista, mestre, doutor), além da presença de estudantes de graduação que acompanharam o GT na UFSC.

A exemplo da diversidade de formações e da origem regional dos participantes, também com relação aos enfoques temáticos temos diferentes abordagens. Os temas mais presentes nos trabalhos discutem: questão ambiental/rural, questão de gênero, Ciência Política e trabalho. Os livros didáticos de Sociologia se constituem por meio de conteúdos das três áreas que formam as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), apresentam alto potencial de análise e abrem possibilidades múltiplas, inclusive contribuindo para a avaliação dos livros disponíveis.

Em consonância com a proposta específica dessa edição do GT de acolher pesquisas de tipo “estado da arte” e de investigação acerca da utilização do(s) livro(s) pelos professores de Sociologia, o trabalho de Engerhoff (2019) analisou qualitativa e quantitativamente 37 dissertações e teses, defendidas entre 1996 e 2018, que tomaram, direta ou indiretamente, os livros didáticos de Sociologia como objeto de pesquisa. Entre os achados desse levantamento, a autora destaca: os livros do PNLD como os objetos privilegiados da atenção de pesquisadores produzindo, sobretudo, na área de Ciências Sociais; a forte presença de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais; e a incorporação, ainda tímida, de outros materiais didáticos, tais como apostilas, nas análises empreendidas.

Também dialogando com a ementa do GT e utilizando questionários e entrevistas, Merissi (2019) apresentou os resultados parciais de sua pesquisa

de mestrado, na ocasião, em andamento no Profsocio, sobre a utilização dos livros por professores de Sociologia, acionados, majoritariamente, por eles para fins de estudo e planejamento das aulas, havendo poucas referências à utilização desse recurso didático pelos estudantes da educação básica. Outro destaque na composição do GT foi um *paper* que apresentou o projeto de pesquisa de doutorado sobre livros didáticos do ensino fundamental, uma etapa da escolarização ainda pouco investigada pelo campo de estudos do ensino Sociologia (SANTOS, 2019).

Com exceção dos textos acima mencionados, os livros analisados nos trabalhos submetidos ao GT foram, em sua maioria, obras da “terceira geração” (MAÇAIRA, 2020), aprovadas no processo de avaliação, seleção e distribuição do então chamado PNLD em suas edições de 2015, mas, sobretudo, na de 2018.

Como resultado da sua pesquisa de tese de doutorado, Maçaira (2017) identificou três gerações de livros didáticos de Sociologia publicados, até então, no Brasil. A primeira geração representou os esforços iniciais de sistematização e rotinização da Sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no país. Seus manuais foram publicados entre os anos 1920 e 1940. A segunda geração, cujos livros foram lançados entre o início dos anos 1980 e meados dos anos 2000, tem marcas de heterogeneidade, tendo em comum um esforço ainda tímido de didatização, refletindo os efeitos da posição intermitente da Sociologia nos currículos escolares e seguindo o formato de manuais de cursos de introdução à Sociologia para o ensino superior. A terceira geração é caracterizada por um esforço maior de didatização no livro do aluno e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar. Os livros buscam articular temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, visando apresentar as principais referências das disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política (na maioria das vezes, com um evidente predomínio da primeira), e indicam como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica (DESTERRO, 2016). Essa terceira geração tem o PNLD como poderoso “indutor curricular”, no sentido atribuído por Ivor Goodson (2013). Sugerimos que os pesquisadores do campo analisem também os livros e manuais das

primeira e segunda gerações, com o intuito de estimular cotejamentos e comparações com a produção mais recente, buscando entender continuidades e mudanças na forma de se ensinar Sociologia e nas escolhas curriculares.

Entre os trabalhos apresentados, destacaram-se, pelo seu ineditismo, um trabalho sobre o conceito de corpo em um livro didático (NOBRE, 2019) a partir de três categorias analíticas de David Le Breton, e um texto analisando imagens nos livros didáticos a partir do referencial da Semiótica (OLIVEIRA; MIRANDA, 2019).

Considerações finais

O incremento no quantitativo de trabalhos enviados e apresentados no GT sobre livros didáticos na sexta edição do Eneseb ilustra o crescente interesse sobre o tema, bem como sinaliza para os lugares do livro didático no processo de ensino e aprendizagem da Sociologia Escolar. Foi possível observar a significativa presença de trabalhos de vários estados brasileiros, bem como a mobilização de mais de três dezenas de autores(as), com destaque para a preponderância feminina.

Durante as sessões de apresentações na UFSC, muitas pessoas tiveram curiosidade sobre o tema, lotando a sala para acompanhar as pesquisas que foram realizadas. Estiveram presentes no GT autores de livros didáticos que estavam sendo alvo de pesquisa, fato que contribuiu para a singularidade da proposta do GT, bem como professores que participaram nos processos de avaliação e seleção das obras em edições do PNLD. A reformulação projetada do PNLD 2021 no contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio vai gerar novas análises sobre os impactos na construção e divulgação de livros didáticos de Sociologia. Portanto, a continuidade do GT deverá apresentar novas tendências e projeções.

Referências

DESTERRO, F. B. *Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio*. Rio de Janeiro, 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ENGERROFF, A. M. B. Livro didático de Sociologia: um objeto menor? Estado da arte da produção acadêmica (1996-2018). In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia. 2019, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 2019.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOULART, D. C.; SOUZA, D. T. O livro didático de Ciências Sociais: contribuições e disputas na construção do campo de ensino de Ciências Sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. (org.) *Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 147-157.

HANDFAS, A. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de Sociologia? In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Orgs). *Rumos da Sociologia no ensino médio: Eneseb 2015, formação de professores, Pibid e experiências de ensino*: Porto Alegre: Cirkula, 2016, p. 131-142.

HANDFAS, A.; SANTOS, M. B. O livro didático de Sociologia em debate In: GONÇALVES, D. N. (Org.). *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 75-86.

MAÇAIRA, J. P. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ). Rio de Janeiro, 2017.

MAÇAIRA, J. P.. Livro didático, o ensino de Sociologia e o. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Orgs). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 210-214.

MELO, V. Os livros didáticos de Sociologia e os sentidos do ensino de Ciências Sociais na educação básica. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 109-12, jan./jun. 2017.

MERISSI, L. C. Livro didático de Sociologia: usos atribuídos por professoras(es) do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia. In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia. 2019, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 2019.

NOBRE, C.M.B.G. O corpo nas Ciências Sociais para o ensino médio: análise dos livros didáticos aprovados no PNLD de 2018. In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia. 2019, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 2019.

OLIVEIRA, L. G.; MIRANDA, J.W. Questões de gênero e sexualidade nos livros didáticos de Sociologia. *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. 2019, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 2019.

PEREIRA, T. I.; MARCON, C. Conteúdos de Sociologia no ensino médio: um estudo sobre livros didáticos e ENEM. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v. 4, n. 2, p.80-102, jun./dez. 2020.

SANTOS, J. F. O ensino de Sociologia e Ciências Sociais para o ensino fundamental: Recontextualização pedagógica nos livros da coleção “sociedade em movimento” (6º ao 9º anos). *In: VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia*. 2019, Florianópolis. *Anais...*, Florianópolis: UFSC, 2019.

SOUSA, D. T. A Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático: autonomia, universalização e a construção da democracia no Brasil. *In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.). A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017, 171-201.

GT “O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS”: DIÁLOGO PERMANENTE E ATENÇÃO REDOBRADA

*Danyelle Nilin Gonçalves
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*

A presença da disciplina de Sociologia no currículo permanece como objeto de pesquisa – necessário aos especialistas e professores da área do ensino de Sociologia – e elemento estratégico para a sua consolidação na educação básica. O Grupo de Trabalho (GT) “O ensino de Sociologia e as políticas educacionais” apresenta muitas possibilidades de investigação, fato que enriquece o debate à medida que dimensões macrossociais, em especial as políticas educacionais, têm desempenhado papel decisivo sobre a Sociologia na educação básica.

Tal temática convida a refletir sobre a trajetória da disciplina na educação básica, que passa especialmente por instabilidade no currículo, caracterizada mais por sua ausência do que presença nessa etapa de escolarização. Com um início já complicado em 1891, ao não entrar no currículo, quando proposta por Benjamim Constant, a Sociologia enfrenta muitos obstáculos que criaram especificidades com reflexos na atualidade. O ingresso tardio, em 1925, e sua intermitência colocaram-na num efetivo distanciamento da sala de aula, comprometendo o desenvolvimento de aspectos didáticos e pedagógicos quando comparada a outras disciplinas. Desse modo, “[...] além das preocupações pertinentes a todas as disciplinas com *o que ensinar e como ensinar*, a Sociologia se defrontou, paralelamente, com a luta por sua permanência, ao longo de sua trajetória, criando uma especificidade, ou seja, ter de lutar e refletir, permanentemente, sobre sua importância à formação do aluno do ensino médio” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2013). Com avanços e recuos, a Sociologia tem nas políticas educacionais uma das dimensões de sua luta, já que estas políticas definem, impactam e desenham o currículo.

A discussão sobre a Sociologia na educação básica se deparou com debates mais amplos sobre a educação no Brasil como no I Congresso da

Sociedade Brasileira de Sociologia, em 1954, travado por cientistas sociais como Florestan Fernandes, Antonio Candido e Fernando de Azevedo, este último alertando quanto à origem do preconceito de a Sociologia estar ligada à velha mentalidade e tradições culturais e à ausência de uma firme orientação intelectual nos ginásios e colégios (AZEVEDO, 2003). Soma-se a essa posição a de Fernandes (1977), que ressaltava a necessidade de uma análise sociológica sobre o sistema educacional brasileiro e do espaço para a Sociologia nele, sendo essa uma das contribuições da Sociologia à educação. Fernandes (1977, p. 112-113) via uma “educação estática” comprometida com a conservação da ordem social e sem uma mudança estrutural é difícil a garantia da presença da Sociologia no ensino secundário.

Essas questões revelam problemas de ordem estrutural que impactam diretamente o *status* da disciplina no currículo, pois resultam de concepções e políticas educacionais conservadoras, que se coadunaram com a trajetória da Sociologia. Essas ponderações alertam sobre a necessidade de se ter a educação como objeto de pesquisa da própria Sociologia, com especial atenção ao sistema educacional.

Se, por um lado, essas contribuições destacam um sério problema estrutural, por outro, as recentes políticas educacionais reforçam tal análise ao evidenciarem a modernização desses elementos conservadores presentes na educação brasileira. As políticas neoliberais, em vigência nas últimas três décadas, têm a mercantilização da educação como uma das principais frentes de expansão do capital e a pedagogia das competências como norteadora do currículo, com o mote “aprender a aprender”, secundarizando a formação intelectual dos estudantes na educação básica, fragilizando conteúdos escolares e científicos, enfraquecendo os campos disciplinares. Em nível mais amplo, o neoliberalismo traz uma agenda de privatização do Estado, parceria pública e privada, bem como a desregulamentação dos direitos sociais.

Vale lembrar que a disputa em torno de tais políticas no contexto brasileiro se reveste das contradições inerentes à sociedade capitalista. Foi nesse período, em meio às disputas de projetos, que finalmente a disciplina Sociologia se tornou obrigatória, juntamente com a Filosofia, com a Lei Federal nº 11.684/2008. Após essa conquista, a Sociologia

adentra espaços importantes em programas oficiais voltados à educação básica, decisivos ao seu fortalecimento no currículo, como: o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2012; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em 2009; e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio), em 2016.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o Brasil vive um período de contrarreformas⁵⁴ (MENDONÇA, 2019) que vão impactar diretamente os serviços públicos: a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por 20 anos os recursos para áreas como Saúde e Educação; a Lei Federal nº 13.415/2017, a chamada Reforma do Ensino Médio; a Lei nº 13.429/2017, da Terceirização; e a Lei nº 13.467/2017, da Reforma Trabalhista. Essa reformulação da legislação, implementada pelo governo Temer (2016-2018), significou retrocessos históricos frente aos direitos sociais existentes e foi coroada com a reforma da Previdência, a Emenda Constitucional nº 103/2019, já no governo Bolsonaro (2019-).

O cenário político pós-*impeachment* abriu espaço para avanços na implementação de políticas educacionais que estavam em disputa, como foi o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mesmo enfrentando resistência acaba sendo aprovada em dois momentos: educação infantil e ensino fundamental, em dezembro de 2017, e ensino médio, em dezembro de 2018. Em dezembro de 2019 é também aprovada, pelo Conselho Nacional da Educação, a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação de Professores), em sintonia com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Essas mudanças na política educacional brasileira impactaram diretamente a educação básica num contexto de retrocesso dos direitos sociais, corte de financiamento público à educação pública, tanto básica como superior, com sérios prejuízos a todos. Para a disciplina Sociologia, as consequências se apresentam com redução do número de aulas por série e conteúdos próprios da disciplina.

O ensino de Sociologia continua sua saga para ocupar um lugar permanente no currículo da educação básica, surrupiado pelas

⁵⁴ Definimos como contrarreformas mudanças nas leis que são retrocessos aos direitos sociais conquistados.

contrarreformas em ação no país, que imprime um modelo cada vez mais afinado às diretrizes neoliberais, com o esvaziamento do saber escolar das disciplinas, com falso discurso de inovação e democratização. Entender, debater e resistir se tornam uma necessidade teórica e política que deve ocupar espaços coletivos para avançar na luta pela presença e efetivação da Sociologia no currículo, que está longe de ser uma luta só pedagógica e acadêmica. Assim, as contribuições do trabalho pedagógico e pesquisas apresentadas por professoras(es) e estudantes vão na direção indicada e dão continuidade à luta pela presença da Sociologia na educação básica.

A criação do GT e os trabalhos de 2019

O VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), realizado entre os dias 6 a 8 de julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, marcou a estreia do GT “O ensino da Sociologia e as políticas educacionais”, que teve como objetivo reunir pesquisadores e estudantes que se dedicam a analisar os impactos das políticas educacionais no ensino de Sociologia. A ideia era discutir as diversas modificações na legislação referentes à Sociologia, sua inserção nos currículos da educação básica e como os estados e suas secretarias de educação vêm tratando dessas questões. O GT se articulou em três eixos de análise: a) a situação da disciplina de Sociologia nos currículos escolares até o ano de 2008; b) os impactos e a efetivação do ensino de Sociologia como disciplina obrigatória a partir de 2009; c) o lugar dado à disciplina e aos seus conteúdos na BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

Dentre as propostas recebidas, foram selecionados 22 trabalhos para apresentação oral durante o encontro. Houve uma diversidade de instituições, espalhadas em nove estados da Federação de três regiões do país.

Quadro 1- Origem dos trabalhos

INSTITUIÇÕES	ESTADO	REGIÃO
UEL	PARANÁ	SUL
UEMA		
UFPR		
IFPR		
SEDUC/PR		
SEDUC/SC	SANTA CATARINA	
UNESP	SÃO PAULO	SUDESTE
UNICAMP		
SEDUC/SP		
UFRRJ	RIO DE JANEIRO	
UFC	CEARÁ	NORDESTE
UVA		
SEDUC/CE		
SME/FORTALEZA		
UFCEG	PARAÍBA	
SEE PB		
SEDUC/MA	MARANHÃO	
UNIVASF	BAHIA	

Fonte: Autoria própria (2020)

Consoante à lógica do evento, com especial atenção aos professores da educação básica, foi expressiva a participação de autores vinculados às redes estaduais. Os trabalhos apresentados em geral eram parte da discussão realizada em pesquisas de mestrado e doutorado, com destaque para o Profsocio, que foi responsável por nove trabalhos apresentados no GT. Outro aspecto interessante de ser ressaltado foi a grande quantidade de trabalhos com mais de uma autoria, tendo sido 12 trabalhos coletivos e 10 individuais, algo nem sempre visto nos congressos científicos das Ciências Sociais.

Os trabalhos se dividiram basicamente em seis temas: os impactos para a Sociologia na Reforma do Ensino Médio; o lugar da disciplina na BNCC; as lutas e resistências decorrentes das políticas educacionais implantadas nos últimos anos; análise do impacto de programas, projetos,

experiências e políticas estabelecidas nos estados para a disciplina e para a condição docente; e, por fim, o impacto de novas resoluções nas licenciaturas. A seguir faremos uma breve síntese dos trabalhos apresentados no GT durante os dias 7 e 8 de julho de 2019.

Marina Varella Rodrigues Zimmerman Stoiev (Universidade Federal do Paraná, UFPR) e Eloisa Pissaia (UFPR) apresentaram o trabalho “Uma contribuição às motivações da Reforma do Ensino Médio brasileiro: o processo de entrada do Brasil na OCDE”, no qual analisam a Reforma do Ensino Médio brasileiro como um reflexo do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. Utilizando o Relatório Econômico da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o Brasil, as autoras investigam como a instituição, por meio de suas avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, influencia reformas educacionais de países ligados ou em processo de entrada na organização.

O trabalho de Camila Philippi (Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina), intitulado “A disciplina de Sociologia na educação básica da rede estadual catarinense no contexto da Reforma do Ensino Médio”, faz uma reflexão sobre o papel, a importância e as perspectivas para a disciplina de Sociologia no contexto pós-reformas, no qual os conteúdos tradicionais passam por um reposicionamento e novas temáticas, como “mundo do trabalho” e “projeto de vida”, são inseridas.

A partir da aplicação de questionários com estudantes na cidade de Seropédica/RJ, Jennipher Taytsohn (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), autora de “Sobre ‘poder escolher’: a Reforma do Ensino Médio e o agravamento da desigualdade socioeducacional”, reflete como a proposta de liberdade e autonomia de “poder escolher o futuro” veiculada nas propagandas televisivas cativou os jovens que, embora desejem esse poder de escolha, criticam a impossibilidade de ter todas as disciplinas atuais no currículo, o que virá a ocorrer com o novo ensino médio. A autora demonstra como por trás do discurso da autonomia e da esperança vendido há, na verdade, um modelo que acentua as desigualdades educacionais.

A preocupação com a juventude também foi exposta no trabalho “Sociologia e Reforma do Ensino Médio: perspectivas para a formação

social do jovem”, de Manoel Brito Menezes (Prof socio/Universidade Federal de Campina Grande, UFCG) e Luciano da Silva (UFCG), no qual analisam os impactos das mudanças no currículo para a formação social do jovem, entendendo a disciplina de Sociologia como resistência diante do atual cenário.

Com base em uma análise bibliográfica e documental, Melina Casari Paludeto (Universidade Estadual Paulista, UNESP/Marília), Maria Valéria Barbosa (UNESP/Marília), Carolina Baruel de Moura (Residência Pedagógica/UNESP) e Tiago Vieira Rodrigues Dumont (UNESP/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, SEDUC/SP) discutem as modificações para o ensino de Sociologia, para o currículo e para a condição docente trazidas pela Reforma do Ensino Médio, pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica no trabalho intitulado “Os desafios do/para o ensino de Sociologia na Reforma do Ensino Médio: limites e possibilidades”, demonstrando os limites e as possibilidades desse “novo” fazer escolar.

Gislaine dos Santos Pereira (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP), autora de “BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio: uma análise comparativa”, reflete como estão estabelecidos os conteúdos de Sociologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo do Estado de São Paulo (2009) e compara a reformulação realizada pela BNCC, quando a disciplina sofre mais um revés, deixando de ser obrigatória e passando a ter parte de seu conteúdo diluído na área de Ciências Humanas.

Yuri Guedes Camargo (Universidade Estadual de Londrina, UEL), em “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e seu impacto na educação escolar e na formação do professor de Sociologia”, analisa, a partir de análise documental e bibliográfica, a (re)configuração do currículo da educação escolar pública e, também, no ensino e na formação do professor de Sociologia, já que adapta o currículo às demandas do mercado de trabalho, valorizando a formação técnica e a formação do cidadão empreendedor, em detrimento de um ensino que assegure o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico dos indivíduos, contribuições da disciplina de Sociologia que, se implementada, poderá causar aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Willians de Matos Rodrigues (Prof socio/Universidade Federal do Ceará, UFC; Secretaria da Educação do Estado do Maranhão), em seu trabalho “O ensino de Sociologia sob fogo cruzado: a reforma empresarial da educação e o enfrentamento estudantil às políticas neoliberais na Primavera Secundarista (2015-2016)”, aborda a atuação de diferentes agentes em torno da questão educacional no contexto das mobilizações sociais desencadeadas entre os anos de 2015 e 2016, capazes de levantar questionamentos profundos acerca dessas propostas e das políticas educacionais, contribuindo com o despertar de uma consciência crítica sobre a realidade social e educacional e com a busca por uma escola efetivamente democrática, constituindo-se como um fenômeno social com implicações concretas para o ensino de Sociologia.

Marcelo Nogueira de Souza (UFPR) e Lislaine Mara da Silva Guimarães (UFPR), autores do trabalho “Os impactos da política educacional paranaense no ensino de Sociologia: luta e resistência num contexto de incertezas”, discutem os quatro últimos anos da gestão do governador Beto Richa (2014-2018) e suas implicações para a educação pública e, em especial, para o ensino de Sociologia no estado, fatos que têm exigido muita luta e resistência por parte dos docentes.

A respeito do alcance de políticas para melhoria dos índices educacionais, o trabalho de Josiara Gurgel Tavares (Secretaria da Educação do Estado do Ceará, SEDUC/CE) analisa, em “A Sociologia dentro e fora da sala de aula: um olhar sobre os elementos que impactam no desempenho escolar”, os fatores relacionados à diferença de rendimento escolar de duas turmas de primeiros anos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Fortaleza/CE. Apresenta, a partir de dados coletados em questionários e entrevistas, os elementos considerados impactantes no desempenho dessas turmas. A autora apresenta reflexões sobre até que ponto projetos como Professor Diretor de Turma (PDT), uma rede de apoio na escola, e práticas de premiação por competências

escolares podem mobilizar recursos subjetivos produtores de permanência e sucesso na escola.

Ainda sobre a temática do desempenho escolar, Newton Malveira Freire (Profsocio/UFC), Mayara Tâmea Santos Soares (SEDUC/CE) e Vagna Brito de Lima (SEDUC/CE), em “O programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais como potencializador do ensino de Sociologia”, discutem, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, o programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), desenvolvido desde 2012 e presente em 207 escolas de ensino regular e em 130 escolas de ensino médio integral, sendo ofertado na parte diversificada do currículo. Os autores consideram que as aulas de NTPPS propiciam a associação entre conteúdos disciplinares, vivências, práticas e contribuem para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais, permitindo que os alunos tenham a capacidade de estranhar a realidade em que vivem, para além do senso comum, se tratando de uma ação intencional, destacada na esfera sociológica.

Valdirene de Aquino Santana (Profsocio/Universidade Federal do Vale do São Francisco) reflete sobre novas metodologias para o ensino de Sociologia no trabalho “A ação de extensão como ferramenta para o ensino de Sociologia”, com base no projeto Solte sua Juba, desenvolvido pelos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual, a partir de uma situação concreta do cotidiano escolar, que é o preconceito velado contra o cabelo afro. O ensino de Sociologia entra como suporte e ferramenta pedagógica para possibilitar discussões mais consistentes e amadurecidas acerca da problemática abordada.

A partir de questionários aplicados com estudantes, Franciele Sussai Luz Cavassani (UEL) reflete, em “As Semanas/Jornadas de Humanidades nas escolas públicas de Londrina: repensando métodos de aprendizagem à luz de Tim Ingold e Paulo Freire”, como esses eventos realizados na escola desde 2000 provocam redefinições metodológicas nas concepções sobre métodos de aprendizagem e apontando para a relevância de uma abordagem mais dialógica no processo educativo.

O trabalho “Escola: espaço de sonhos ou desigualdades? Uma análise sobre a realidade do ensino público estadual no município de

Fortaleza”, de Alaíde Rejane de Lima Vilote (Prof socio/UFC; Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza), Iara Danielle Ferreira Bandeira (Prof socio/UFC; SEDUC/CE), Newton Malveira Freire (Prof socio/UFC; SEDUC/CE) e Antonia Milena Elmiro Furtado Cid (Prof socio/UFC), analisa a relação entre os alunos e as escolas públicas, buscando também compreender sobre a visão destes a respeito do ensino público. Dos resultados de pesquisa obtidos em duas escolas da capital cearense, foi possível constatar que a escola pública constitui o ambiente representado por desejos de melhorias nas suas condições de vida dos alunos e de seus familiares e, ao mesmo tempo, como sendo o espaço que, depois de acolher, reforça as desigualdades entre as classes sociais existentes, em especial para os que pertencem às classes populares.

Com base na análise de movimentos político-ideológicos, das políticas educacionais vigentes e projetos de país e de sociedade, Joel Júnior Cavalcante (Instituto Federal do Paraná) reflete, em “Interfaces entre democracia, políticas educacionais e o ensino de Sociologia”, a relação com os movimentos político-ideológicos, as políticas educacionais vigentes e projetos de país e de sociedade subjacentes. A reflexão relaciona a inserção do ensino de Sociologia na educação básica como um termômetro para indicar qualitativamente a ampliação ou diminuição da vivência democrática e da cidadania no país.

“A segurança pública e os direitos humanos no ensino de Sociologia para o ensino médio” é objeto de reflexão de Jesuel Sergio Lopes (Prof socio/UDEL), que demonstra como essa temática é pertinente para o ensino de Sociologia no ensino médio, ressaltando as possibilidades de promover, na sala de aula, uma abordagem crítica, na perspectiva dos direitos humanos e da segurança pública.

Tendo como base os documentos orientadores e entrevistas e grupos focais com professores, o trabalho “Educação integral na Paraíba: análise de uma política pública e suas implicações no ensino de Sociologia”, de José Wilton de Freitas Ramos (Prof socio/UFCG; Secretaria Estadual de Educação da Paraíba) e Tiago de Melo Arruda (Prof socio/UFCG), discute sobre as motivações dos professores para estarem na escola integral

(política implantada nos últimos anos no estado da Paraíba), seus conhecimentos sobre o projeto e avaliações sobre os impactos no ensino de Sociologia. As conclusões parciais que os autores chegaram apontam para discrepâncias entre a proposta do programa da escola integral, sua organização curricular e o ensino de Sociologia nas escolas.

O trabalho de Gildione de Moura Alves (UNESP/Marília) e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP/Marília), intitulado “Análise pedagógica da Proposta Curricular de Sociologia do Programa São Paulo Faz Escola (2009-2018)”, se debruça, a partir dos documentos oficiais, sobre os limites do conteúdo proposto na elaboração do material didático *Cadernos do Professor e do Aluno*, considerado por eles como esvaziado de conceitos, já que conserva e aprofunda a naturalização dos conteúdos da Sociologia e não propicia ao aluno mediações pedagógicas e trabalho conceitual adequados para a apropriação dos conteúdos.

Captar o sentido do ensino de Sociologia a partir da Reforma do Ensino Médio foi o objetivo de Franciane Cardoso Almeida (Profsocio/Universidade Veiga de Almeida), no trabalho “O ensino de Sociologia em Buriti-Ma: percepções dos professores e a organização curricular da disciplina na escola”.

Discutir as normativas da BNCC e suas implicações na condição do trabalho docente foi o intento de Carolina Baruel de Moura (Residência Pedagógica/UNESP), Tiago Vieira Rodrigues Dumont (UNESP; SEDUC/SP) e Melina Casari Paludeto (UNESP/Marília), em “Flexibilização curricular na educação escolar no estado de São Paulo: uma análise das condições do trabalho docente a partir da disciplina de Sociologia”. Os autores demonstram como a política de atribuição de aula adotada pela SEDUC/SP precariza e intensifica a jornada de trabalho docente. Discutem ainda como a nova configuração das Ciências Humanas, na BNCC, pode retirar a Sociologia como disciplina obrigatória e transformá-la em tema transversal a ser trabalhado em outras disciplinas, incluindo Ensino a Distância.

O debate sobre as condições do ensino de Sociologia no ensino médio e sobre a qualificação dos profissionais e sua prática docente foram

objeto de interesse de Aracele Barbosa Gomes (Profsocio/UFCG) e Maria Alcilene Vitória Batista Aires (Profsocio/UFCG), em “Desafios para o ensino de Sociologia: uma análise sobre o perfil de professores do ensino médio no Cariri Paraibano”. O trabalho analisa quem são os profissionais envolvidos com a disciplina, quais são as suas formações e a percepção destes profissionais sobre suas condições de trabalho após dez anos de retomada da Sociologia aos currículos.

Tendo o contexto de crises/retrocessos no campo político nacional e os impactos nos processos de atuação/formação/regulamentação da profissão docente, Angela Maria de Sousa Lima (UEL), José Antonio Ribeiro de Carvalho (Universidade Estadual do Maranhão) e Angélica Lyra de Araújo (UEL) analisam as novas resoluções no trabalho “Políticas e mudanças curriculares nas licenciaturas de Sociologia/Ciências Sociais: universidade/educação básica, licenciatura/bacharelado e indissociabilidade teoria/prática”. Além das relações estabelecidas entre licenciatura e bacharelado, universidades e educação básica, dentre outras questões, os autores problematizaram a relevância da indissociabilidade teoria/prática e alternativas para a melhoria da qualidade da formação de professores da área, pontuando também as adversidades de algumas dessas mudanças.

Considerações finais

A influência das políticas educacionais frente ao ensino de Sociologia obriga o professor a estar com atenção redobrada para seu trabalho. Para tanto, precisará desvendar as macro e micropolíticas que se materializam no cotidiano da escola, pois a efetivação destas acontece quando de fato adentram a sala de aula com mudanças em suas diretrizes, hábitos, currículo e vivências. Em outras palavras, se faz necessário desnaturalizar as relações sociais da instituição e da sociedade. Eventos de natureza científica e que agregam profissionais dessa área, como o Eneseb, certamente proporcionam essas reflexões e estimulam a necessidade de ação, fundamentais para o tempo em que vivemos.

Esses desafios para a Sociologia são, de fato, permanentes, não só por implicar no enfrentamento original a resistência implícita e/ou explícita a sua presença no currículo e na escola, mas também por esta problemática ser, por sua natureza, o objeto de investigação das Ciências Sociais, em suas diferentes dimensões e articulações. Nesse sentido, o professor de Sociologia está no olho do furacão, porém com mais condições de entendê-lo, buscando estratégias de ação tanto nos diferentes espaços da escola como da sociedade (MENDONÇA, RODRIGUES, 2013).

Referências

AZEVEDO, F. Oração inaugural. In: BARREIRA, C. *A Sociologia no tempo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. (orgs.). *Rumos da Sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MENDONÇA, S. G. L.; RODRIGUES, M. B. Sociologia no ensino médio, desafios do nosso tempo. *Revista Coletiva*, v. 10/2013, n. jan/abr, 2013.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DAS DISCUSSÕES DO MUNDO DO TRABALHO

*Ana Carolina Bordini Brabo Caridá
Kelem Ghellere Rosso*

O Grupo de Trabalho (GT) “O ensino de Sociologia e a Educação Profissional e Tecnológica” reuniu estudos e pesquisas buscando os nexos entre o ensino de Sociologia e a Educação Profissional e Tecnológica com o propósito de abarcar as relações que envolvem o trabalho docente, diretrizes curriculares, experiências pedagógicas que perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão. Um aspecto particular incorporado por nós foi a intersecção da temática com a dimensão do trabalho a partir da perspectiva sociológica. Ambas somos professoras de Sociologia no âmbito dos Institutos Federais (IFs) e, cada qual em sua instituição, desenvolvemos pesquisas e projetos articulados com a concepção ontológica de trabalho. Desse modo, buscaram trazer para a proposta do GT o pressuposto de que a reflexão sobre o ensino de Sociologia no ensino técnico, tecnológico e superior está estritamente relacionada às questões que envolvem o mundo do trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

O fim do século XX e início do século XXI são marcados pelo neoliberalismo e pela reformulação dos sistemas de ensino com vistas à nova lógica de organização da produção. A palavra de ordem é flexibilização, a qual parte de uma concepção global que padroniza, redefine, normatiza e controla o que é a educação, suas bases curriculares e a atividade docente, discutindo o que é legítimo aprender e ensinar e para quem. O contexto de intensa flexibilização das relações de trabalho demarca também transformações nos currículos escolares e no lugar da disciplina de Sociologia, em especial, no ensino médio técnico integrado.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está diretamente associada ao que conhecemos como processo de desenvolvimento da

sociedade moderna e a Sociologia, por sua vez, é a disciplina que, potencialmente, produz uma análise crítica dessa realidade. Apropriar-se dos caminhos e (des)caminhos do ensino médio integrado é essencial para colocarmos em prática a educação de caráter emancipador, pautada na politecnicidade e nas relações entre o mundo do trabalho e da vida, como partes indissociáveis da dimensão humana e que permeiam o fazer escolar.

A correlação de forças expressas no campo da EPT pode ser definida a partir da contraposição entre a pedagogia das competências e as pedagogias que se propõem emancipatórias, que visam a formação integral dos seres humanos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Decreto nº 5154/2004) estão expressas as pressões para que os IFs de Educação, Ciência e Tecnologia atendam aos interesses privados, ao mesmo tempo em que levam em consideração o debate crítico acerca das modalidades de educação voltadas à formação técnica de nível médio.

Em 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, 2012), fruto da correlação de forças expressa na contraposição entre uma educação que preconiza o ensino por competências, de um lado, e as teorias educacionais que contribuem para a formação integral dos seres humanos em suas múltiplas dimensões, de outro. Esses projetos societários em disputa podem ser exemplificados como um enfrentamento entre a concepção de educação de empresários e banqueiros *versus* a concepção de inúmeros pesquisadores, docentes, estudantes, trabalhadores e integrantes de movimentos sociais que estudam, vivenciam e pautam a educação.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, em seu artigo 6º, define os princípios que orientam o ensino médio integrado e as demais modalidades de ensino que compõem a EPT. Como princípios indissociáveis mencionados pelo documento estão dois conceitos bastante difundidos no campo de estudo das relações entre trabalho e educação: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Além destes estão o tratamento das inter-relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como partes indissociáveis da dimensão humana.

O trabalho como princípio educativo se subdivide em duas dimensões: a ontológica e a histórica. Dizer que o trabalho enquanto princípio educativo tem uma dimensão ontológica significa dizer que os seres humanos se tornam humanos por meio do trabalho, é assim que historicamente se humanizam. É por meio do trabalho que produzem conhecimento e este conhecimento é produzido em sua relação com a natureza. Quando voltamo-nos à perspectiva sócio-histórica, percebemos que ao longo do tempo os homens e as mulheres foram se distanciando de sua essência, devido à exploração do trabalho no capitalismo; a educação passa a servir de forma distinta a classe burguesa e operária (SAVIANI, 2006).

A pesquisa como princípio pedagógico tem relação direta com uma prática que pressupõe a intervenção social a partir de uma concepção metodológica capaz de refletir acerca das especificidades dos sujeitos históricos. Um dos princípios do currículo integrado é o pressuposto de que homens e mulheres são seres históricos e sociais, isto é, a realidade não está dada, ela é construída e, portanto, pode ser transformada. Dessa forma, mostra-se necessário conhecer a realidade, dominar a ciência e a tecnologia para então poder transformá-la, tomando como ponto de partida o movimento dialético entre o concreto e o pensado e levando em consideração que a noção de totalidade é síntese das partes e que estas são indissociáveis.

O ensino médio integrado pressupõe integração, tornar inteiro, incorporar-se. Trata-se da união entre ciência, técnica e trabalho como uma decorrência epistemológica articulada a um projeto societário. O currículo integrado não é uma estratégia didática, é uma filosofia sociopolítica. Engloba a dimensão de totalidade, não isola as disciplinas, trata a realidade de maneira interdisciplinar e integrada e traz para a sala de aula as grandes questões do nosso tempo, possibilitando aos jovens dominar como a ciência é produzida, para que possam refletir acerca do mundo do trabalho, tendo como base as perspectivas histórica e ontológica.

A pedagogia das competências faz uso de uma metodologia de ensino e aprendizagem que pauta o processo educativo de modo a selecionar os conhecimentos necessários para a formação apenas segundo o critério da sua aplicabilidade a atividades específicas necessárias aos interesses do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

O debate referente ao ensino médio integrado busca contrapor essa visão, na medida em que se pauta na formação integral do ser humano e na politecnicidade, aproximando a relação entre teoria e prática com base nos conceitos de historicidade, totalidade e contradição (RAMOS, 2006).

Silva (2017) traz o conceito de Estado ampliado de Gramsci para compreender as tensões que envolvem a sociedade política (superestrutura), sociedade civil e suas disputas por hegemonia. Essas disputas têm se acirrado atualmente no cenário político brasileiro. A materialização da ideologia da classe dominante conta com o apoio de um conjunto de instituições como escolas, igrejas, partidos e meios de comunicação, os quais contribuem para o enquadramento nos valores, ideias e visões de mundo propostos pela lógica do capital. Para superar esse enquadramento é necessário promover entre os grupos dominados a unidade entre teoria e prática, tomando como base os problemas sociais concretos.

Gramsci (*apud* MÉSZÁROS, 2008) afirma que os seres humanos são *Homo faber*, partilham uma concepção de mundo, têm uma linha consciente de conduta moral, a qual contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, estimulando novas formas de pensamento, ou seja, trata-se de um campo de disputas morais, políticas, sociais e ideológicas. A manutenção da ordem dominante não se dá de maneira pacífica, exige reprodução constante.

A educação está intimamente relacionada às novas formas de organização do trabalho, às novas exigências do consumo e às novas pressões políticas. Enquanto processo formativo com vistas ao mundo do trabalho, é negada pelo empresariado. Dentro da nova lógica do capital, é necessário resolver o problema educacional para aumentar a produtividade e, para isso, implantar a gestão empresarial nas redes de ensino contribui com esse processo. Escolas públicas sendo geridas por empresas privadas significam a desmoralização do magistério e dos trabalhadores. Pautadas num discurso que mobiliza as forças conservadoras e o senso comum, legitimam seu projeto e freiam possíveis avanços progressistas, contribuindo com as necessidades de reestruturação produtiva e de crescimento empresarial.

Os fundamentos pedagógicos e filosóficos do currículo integrado buscam se contrapor a essa lógica dominante. O conceito de integração está vinculado a uma atitude política e entende o trabalho como princípio educativo e socialmente necessário. Marise Ramos (2012) discute a necessidade de superação dessa fragmentação e da separação entre as dimensões técnica e política, geral e específica, teórica e prática a partir da indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Menciona que para integrar, tornar íntegro, é necessário restabelecer as relações e reconstruí-las.

Para Moura (2010), o desafio do ensino médio integrado nesse contexto é superar a dualidade estrutural imposta pela separação histórica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Aponta que a educação profissional, científica e tecnológica deve contribuir para romper com o atual sistema de ensino que divide a educação em duas frentes, de um lado formando as classes dirigentes a partir de um ensino voltado ao academicismo, as letras e as artes, e de outro, um ensino precarizado que instrumentaliza as classes populares para o exercício de funções mal remuneradas e mal qualificadas no mercado de trabalho. Menciona que a dualidade estrutural do sistema de ensino cumpre o papel de reprodutora das classes sociais, contribuindo com o aumento das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Uma das tarefas do ensino médio integrado é contribuir para a efetivação da educação politécnica com vistas à formação integral do ser humano, pois os filhos da classe trabalhadora entram precocemente no mercado de trabalho e terminam em atividades periféricas quando não se profissionalizam. Essa modalidade de ensino é uma opção condicionada às condições materiais de existência dos trabalhadores, pois contribui para que os estudantes possam superar esse entrave e se profissionalizem em atividades complexas (MOURA, 2010).

Dos embates cotidianos aos caminhos de superação

A análise dos trabalhos apresentados no GT, nas sessões que nós coordenamos, foi balizada pelos aspectos até aqui expostos. Buscaremos mostrar como o grupo reuniu um conjunto de experiências e

análises que contribuem para a construção de um caminho alternativo ao da pedagogia das competências, como esforços no sentido da efetivação do currículo integrado e de construção de formas de enfrentamento à desvalorização da disciplina no ensino técnico e profissional.

No total, foram dez trabalhos apresentados, divididos em duas sessões. Um levantamento das instituições e programas de origem das(os) participantes demarca a forte presença de professores dos próprios IFs, como era de se esperar, com oito autores de seis artigos, além de duas estudantes de graduação de uma dessas instituições. Também teve expressão a participação de mestrandas(os) do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) (três autores, de dois trabalhos), revelando o fortalecimento da parceria com o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), que já havia se iniciado em edições anteriores do evento. Isso mostra a importância desse programa como impulsionador de pesquisas e reflexões sobre a docência de Sociologia na educação pública. O GT teve também a apresentação do trabalho de uma estudante de mestrado acadêmico em coautoria com uma professora da rede pública estadual em questão; e outra cujo trabalho é resultado da atividade do autor como professor da universidade federal do seu estado.

O levantamento sobre as regiões participantes mostrou uma distribuição equitativa. O fato de o evento ter ocorrido no Sul do país, na cidade de Florianópolis, não foi impeditivo para a presença de autores das outras regiões, inclusive mais distantes. Tivemos o registro de instituições do Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul), Norte (Amapá e Pará), Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e Nordeste (Paraíba), além do próprio Sul (Santa Catarina e Paraná). Em especial, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) se destacou tendo representantes em três dos dez trabalhos, entre estudantes e docentes, num total de cinco autoras(es).

Com relação à modalidade dos trabalhos, tivemos a apresentação de relatos de experiência e de resultados, parciais e finais, de pesquisas de graduação e pós-graduação. Dos quatro relatos de experiência apresentados, três deles correspondiam a práticas realizadas no interior dos IFs; o outro trabalho relaciona-se ao programa MedioTec, vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego,

realizado por meio de parceria entre universidade pública e escolas de ensino médio regular (BRITO, 2019). Das pesquisas, duas são fruto do Profsocio, enquanto as demais são de níveis de formação distintos entre si (graduação, mestrado acadêmico e doutorado), além de pesquisa vinculada ao exercício da docência.

Todos os trabalhos, cada um a seu modo, convergem para a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, somando-se que eles próprios podem ser considerados frutos dessa mesma condição. Apostam no fortalecimento do currículo integrado como requisito para a plena realização das possibilidades pedagógicas do ensino de Sociologia na EPT. Nisso residem as estratégias exitosas de enfrentamento à desvalorização da disciplina de Sociologia nos currículos dos cursos técnicos e profissionalizantes que são retratadas nos trabalhos apresentados. Nos trabalhos são problematizadas a relação entre política educacional e o lugar da Sociologia, mostrando a intrínseca relação entre tal cenário e as exigências do mercado de trabalho.

O trabalho de Siqueira e Barbosa (2019) observa este último ponto citado, de modo que entendem que a situação da Sociologia no currículo dos cursos técnicos é indicadora do quão arraigadas estão as concepções tecnicistas entre os sujeitos da instituição, concepções estas refratárias à presença da disciplina. Articulam isso à experiência do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Monteiro, onde relatam o resultado de ações desenvolvidas de forma integrada que permitiram que os temas de Sociologia passassem a ganhar grande expressão nos eventos científicos do próprio *campus*, bem como na realização de monografias de conclusão de curso e participação em eventos externos, específicos da área de Ciências Sociais. Esse resultado demonstra que existe interesse e preparo por parte dos estudantes dos cursos técnicos, independente da área, para a produção de conhecimento articulado com os saberes sociológicos.

A difusão desses saberes, porém, não deixa de causar conflitos e atizar a reação daqueles que divergem de uma concepção de educação emancipadora e crítica. O trabalho de Rodrigo Leonardo Offerini (2019) mostra como o Projeto Escola Sem Partido reflete os anseios reacionários e tem construído ferramentas eficazes para essa disputa ideológica, como

o discurso da neutralidade e a propagação do ideário da meritocracia e do empreendedorismo. A orientação clara de incentivar uma relação de desconfiança e controle da prática docente por parte da família e gestores escolares se alastrou pelas instituições de ensino a ponto de não ser necessária a aprovação dos projetos de lei para que eles se efetivem na prática. Nessa caçada, professoras(es) das Ciências Humanas são alvo prioritário. O trabalho do professor Rogério Marlier (2019) confirma: “Esse processo que acusa as Ciências Humanas de serem irrelevantes, ideológicas ou atrasadas não é novo, porém na atualidade ele vem marcado pela sua intensificação e institucionalização provocada principalmente pela ascensão dos últimos governos radicalmente conservadores” (MARLIER, 2019, p. 1).

A pesquisa apresentada por Cândida de Fátima D.S. Lima (2019), como parte dos resultados da sua tese de doutorado, propõe-se a questionar a afirmação, já transformada em senso comum, de que os cursos técnicos dos IFs formam profissionais que, quando formados, não se dedicam a atuar na área, e de que exista, portanto, disparidade entre as exigências do mercado de trabalho e a formação que os IFs oferecem. Essa visão reforça a pressão para que sejam reestruturados os cursos a fim de enquadrá-los à lógica mercadológica. Lima mostra como alguns cursos da instituição estudada, o IFPR, já incorporaram aspectos da pedagogia das competências nos seus projetos político-pedagógicos. Isso resulta em propostas contraditórias, posto que ao mesmo tempo que mantêm nos documentos a preocupação com a formação para o exercício de uma cidadania plena, com criticidade e participação efetiva, também postulam a necessidade de preparar os seus egressos para a adaptação e flexibilidade às condições de trabalho. Evidencia-se a relação profunda entre o modelo das competências e a precarização do trabalho. Assim, conforme a presença dos princípios das competências avança, a Sociologia passa a ser ainda mais questionada. Esse olhar chama a atenção para a retomada da discussão sobre o trabalho como princípio educativo, presente no trabalho apresentado por Ingrid Heinen e Isabella Heinen (2019).

Uma superação estrutural do questionamento com relação à importância da Sociologia nos cursos de formação profissional e tecnológica é

vislumbrada por meio da discussão e defesa em torno da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, presente nos fundamentos da concepção que edificou propostas educacionais como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008.

As reflexões apresentadas retratam um embate que é cotidiano na prática do docente em Sociologia. A expressiva presença de trabalhos que tratam centralmente da defesa desse tripé atesta esse cenário. A professora Suzana Maria Pozzer da Silveira (2019) chama a atenção para a necessidade de se rever os princípios epistemológicos das noções pedagógicas defendidas pelos profissionais que atuam nesse ramo, em especial nos IFs, e propõe a articulação com a área de Ciência, Tecnologia e Sociedade, cujas contribuições são potentes para a discussão no interior da EPT. Um destaque também para a ressalva de Silveira quanto à participação dos sujeitos na elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Ela nos lembra que essa disputa envolve também os estudantes, embora amiúde excluídos dos debates até mesmo quando estes se dão no interior da escola. Isso, por sua vez, nos faz recordar que as lições das ocupações das escolas que eclodiram no ano de 2016, pautadas pela luta contra a proposta de reforma do ensino médio, precisam ser constantemente revisitadas, posto que demonstraram o interesse e preparo dos jovens na definição de políticas quanto à estrutura curricular e escolar. Nesse momento, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia (em conjunto com a Filosofia) estava ameaçada e o posicionamento das ocupações foi fortemente contrário à sua retirada (PACHECO; MATTAR, 2018).

No relato de Kronemberger, Gomes e Silva (2019), todas docentes do *campus* Engenheiro Paulo de Frontin/Instituto Federal do Rio de Janeiro, a disciplina de Sociologia foi a responsável por orientar um projeto de pesquisa que articulou estudantes do curso técnico em Informática para Internet, demais docentes do curso e projetos de extensão já existentes no *campus*. As aulas de Sociologia, que possibilitaram problematizar o acesso às tecnologias da informação, estimularam um olhar sobre o conjunto das atividades e sujeitos que compõem a instituição e seus elos em comum. Daí podemos também considerar a

particularidade da presença da Sociologia nessa rede de ensino por possibilitar uma visão de totalidade sobre os fenômenos, por seus aspectos sociais, enfatizando a sua indissociabilidade e ampliando a perspectiva para um novo olhar integrador entre as atividades desenvolvidas na instituição.

A consideração dos aspectos contextuais que envolvem as instituições é enfatizada no relato de experiência apresentado pela professora Fabrícia Carla Viviani (2019). O *campus* em que desenvolve suas atividades é marcado pela questão fronteiriça, situado em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, divisa com o Paraguai. Ali o olhar sociológico lança luz sobre a complexidade dos fenômenos que se manifestam nesse cotidiano. Essas preocupações, transmutadas num projeto integrado, alçaram os estudantes para eventos e concursos nacionais onde conquistaram premiações de destaque.

Projeto com resultados semelhantes é exposto por Rogério Martins Marlier (2019), do *campus* Londrina/IFPR. Como ferramenta de enfrentamento às tentativas de deslegitimação da disciplina, promoveu-se a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas, por meio da articulação entre instituições públicas e de produção do conhecimento da área, bem como entre professores e estudantes. Atuou enquanto projeto guarda-chuva, como forma de manter o elo entre os docentes das Ciências Humanas e teve como resultados a promoção de pesquisas, organização de eventos científicos e culturais e apresentação de trabalhos em eventos externos.

O trabalho de Sieczko, Coelho e Rosso (2019) traz uma realidade bastante específica com relação aos IFs. Pelas limitações da concepção tecnicista, uma licenciatura em Ciências Sociais, como a presente no IFPR, é considerada uma estranha no ninho quando defrontada com o perfil das licenciaturas presentes hegemonicamente no restante da rede federal. As reflexões por elas apresentadas mostram como uma iniciativa como essa é potencializada com programas educacionais que também priorizam o aspecto relacional das dimensões do ensino-pesquisa-extensão, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). A atuação que o programa possibilitou ao curso no contato com escolas públicas da região trouxe como resultado a criação de um ciclo de formação, assumindo

essa forma que representa o movimento dos sujeitos das escolas (estudantes e professores) de procurar o IFPR para dar continuidade aos seus estudos, assim como o dos outrora bolsistas de graduação do Pibid a atuar na rede de educação básica e, novamente no Pibid, mas dessa vez no papel de profissionais da rede, como supervisores(as).

Considerações finais

Em termos de concepção de currículo, eles denunciam que no chão da escola o cenário é outro. Ali manifestam-se conflitos em torno dessa questão. As discussões no GT refletem a existência de um embate entre visões antagônicas sobre a EPT que está vivo no cotidiano da atuação docente e impacta duramente a presença da Sociologia nos currículos.

São questionamentos cotidianos sobre a validade dos conteúdos e discussões propostos pela disciplina, que partem tanto dos profissionais que atuam nessas instituições como dos pais e responsáveis pelos estudantes. mas que também se manifestam de forma mais claramente institucional quando nos eventos promovidos pelos IFs relega-se às Ciências Humanas um espaço secundário para a exposição das suas atividades. Isso mostra que o critério que confere relevância às áreas e componentes curriculares adotados segue restrito à exigência de apresentar resultados práticos que possam ser convertidos em “produtos” ou “serviços” (VIVIANI, 2019; MARLIER, 2019).

Em suma, a presença da Sociologia como componente obrigatório nos currículos dos IFs e demais programas dos cursos de ensino técnico e profissionalizante enfrenta desafios internos: predomínio da visão tecnicista e pautada na pedagogia das competências que relega à Sociologia, e também à Filosofia e demais disciplinas das Ciências Humanas, um lugar de marginalidade e constante tensionamento. O que, como já expusemos anteriormente, é agravado com as recentes políticas educacionais e propostas dos setores empresariais. Isso quer dizer que a ameaça à Sociologia relatada pelos trabalhos apresentados não é imposta de fora para dentro apenas, mas é uma situação já existente nesse meio e

agora reforçada pelo recrudescimento do conservadorismo e obscurantismo na sociedade e política brasileira.

Por outro lado, os trabalhos também testemunham que a presença dos professores e professoras da disciplina nessas instituições tem impacto para além da sala de aula. Os relatos de experiência e as pesquisas apresentadas nesse GT afirmam que a análise sociológica é impulsionadora de reflexões sobre a instituição em si e em relação ao contexto que se insere, sobre sua proposta pedagógica e sua relação com o tempo histórico, bem como sobre os sujeitos presentes nesse ambiente e o mundo do trabalho. A forte expressão das discussões sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão e o currículo integrado são demonstrações dessa preocupação. Exemplos de como o olhar sociológico, voltado aos desafios que estão presentes no contexto das instituições e na vivência cotidiana dos estudantes, possibilita que as ferramentas teórico-metodológicas dessa ciência se convertam também em instrumentos de ação, a fim de transformar as condições de vida dos seus sujeitos.

Para que esse princípio criativo da Sociologia possa se realizar, porém, é necessário que haja medidas concretas por parte das instituições de ensino profissionalizantes, principalmente no sentido de garantir as condições de realização dos princípios do currículo integrado. Assim, Sociologia e currículo integrado estão intrinsecamente associados numa relação recíproca de potencialidade.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Resolução 6, de 20 de setembro de 2012*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012.

BRITO, Raimundo de Lima. Relações entre a Sociologia do Trabalho e a Educação Profissional: um estudo sobre o cotidiano educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

HEINEN, Ingrid Larissa Santana; HEINEN, Isabella Vivianny Santana. A relevância da Sociologia no ensino médio profissionalizante: um estudo acerca do trabalho como princípio educativo. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

KRONEMBERGER, Gabriela Almeida; GOMES, Pâmela Ketulin Mattos; SILVA, Cristiane Moreira da. Como integrar ensino, pesquisa e extensão através da Sociologia? Relato de experiência na educação básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

LIMA, Cândida de Fátima Deichmann Santos. Qualificação e formação profissional em um contexto de flexibilização do trabalho: reflexões, a partir de um estudo de caso, acerca das contribuições do ensino da Sociologia nesse debate. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

MARLIER, Rogério Martins. A Sociologia com as Ciências Humanas: relato sobre a criação do Centro de Ensino Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH) do Campus Londrina do IFPR. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OFFERNI, Rodrigo Leonardo. Programa Escola Sem Partido: genealogia, filiação, organização e formas de atuação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

PACHECO, Carolina Simões; MATTAR, Kamille Brescansin. As ocupações das escolas públicas e a defesa da Sociologia no ensino médio. *Rev. Sociologias Plurais*, v. 4, número especial 3, p. 67-84, nov. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIECZKO, Aline Bora Sieczko; COELHO, Kássia da Cunha Antunes; ROSSO, Kelem Ghellere. Pibid e possibilidades de formação: uma análise da experiência da licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal do Paraná – campus Paranaguá. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e sociedade*. v. 38, n. 139. Campinas, 2017.

SILVEIRA, Suzana Maria Pozzer da. A importância da tríade sociedade, ciência e tecnologia para o ensino integrado. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SIQUEIRA, Daniella Florencio Pereira; BARBOSA, Dione Pereira. Educação e política: uma análise a respeito da história do ensino médio brasileiro e sobre a trajetória da disciplina Sociologia, as interferências, a dualidade, a lei nº 13.415. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

VIVIANI, Fabrícia Carla. Estratégias de atuação da Sociologia no ensino médio integrado em contexto fronteiriço. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

O UNIVERSO DIGITAL NO ESPAÇO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS, LACUNAS E PERSPECTIVAS

*Lígia Wilhelms Eras
Fernanda Feijó
Angélica Lyra de Araujo*

Em 2019, no VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), tivemos a segunda edição do Grupo de Trabalho (GT) “O universo digital no espaço das metodologias de ensino de Ciências Sociais/Sociologia na educação básica: experiências, lacunas e perspectiva”, com reflexões acerca do uso didático e metodológico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o ensino das teorias das Ciências Sociais em sala de aula, considerando dois ingredientes fundamentais do campo educacional: a juventude e a sociedade da informação, ambas constantemente inseridas e conectadas a esse tipo de tecnologia. Intencionou-se ser um espaço reflexivo e interrogador à apresentação das propostas didáticas e de pesquisas, observando as dificuldades e possibilidades, especialmente, às interpretações sociológicas dessas práticas sociais digitais e de ensino.

Os trabalhos foram divididos em duas sessões, totalizando 12 apresentações, e tratavam de resultados de pesquisas e/ou a criação de materiais didáticos, jogos, metodologias e relatos de inovações de ensino e pesquisa, em variados formatos: *blogs*, YouTube, jogos virtuais, Facebook, sendo eles:

- Henrique Fernandes Alves Neto (Instituto Federal do Paraná): “Estratégias de ensino de Sociologia no século XXI”;
- Letícia Maria Guedes Barbosa (Fundação Joaquim Nabuco, Fundaj), Viviane Toraci Alonso de Andrade (Fundaj): “Uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na prática de

docentes das Ciências Humanas no ensino médio público de Pernambuco”;

- Kelderlange Bezerra Alves (Fundaj), Cátia Wanderley Lubambo (Fundaj): “Importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a ressignificação da prática pedagógica nas aulas de Sociologia”;
- Adriana de Fátima Ferreira (Universidade Estadual de Londrina, UEL), Daniela Paderes (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), Marco André Cernev Rosa (UEL): “Ensino de Sociologia e relações de poder na sociedade: relatos de uma atividade”;
- José Raimundo Silva Costa (Fundaj), Edna Cristina Jaques Brelaz Castro (Fundaj): “O ‘estar conectado’ na web: um delineamento sobre as interfaces entre juventude e ensino de Sociologia”;
- Kaline Gomes Fernandes (Universidade Federal de Campina Grande, UFCG), Flávio Jacinto Almeida (UFCG): “Redes sociais e escola: uma reflexão possível”;
- Simone de Jesus Ribeiro Cardozo do Nascimento (Secretaria da Educação do Estado do Paraná), Luiz Eduardo Santos do Nascimento (Universidade Federal do Pará – UFPA): “Quem não se comunica, se trumbica! Relato de uma experiência em uma escola de tempo integral em São José de Ribamar (MA)”;
- Simone de Oliveira Mestre (Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais): “‘Nós Trupica, Marx Durkheim’: o uso didático de memes nas aulas de Sociologia”;
- Daniel Gustavo Mocelin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS): “Tecnologia e ludicidade: a experiência do MOOC Sociologia na Plataforma Lúmina da UFRGS”;
- André Luiz Faisting (Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD): “Redes sociais e ensino de Sociologia: uma experiência a partir do Pibid de Sociologia da UFGD”;

- Eduarda Bonora Kern (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul): “As experiências sociais dos estudantes da rede estadual de São Leopoldo com os aparelhos celulares: entre vetos, incômodos e combinações das práticas digitais na escola”;
- Ellen Pyles Pereira Alves (UEL), Geralda de Paula Zaganini (UEL): “Stop Motion como recurso didático-pedagógico para as aulas de Sociologia”.

Note-se que os trabalhos do GT revelaram o aumento do espaço de circulação e apropriação das TICs no ofício dos cientistas sociais, seja na problematização das TICs como objeto de reflexão sociológica, seja no esforço do seu uso para mediação didática nas aulas de Sociologia no ensino médio e no ensino superior. Contudo, não ousaríamos sonhar que em apenas oito meses após o evento as TICs assumiriam um amplo protagonismo, no contexto de distanciamento social, em decorrência do aumento dos casos da Covid-19⁵⁵, alterando estilos de vida e a engenharia da convivência social, e de modo ainda mais marcantes, como dilemas e possibilidades no contexto escolar.

No GT percebeu-se que as TICs assumem um contexto de interação híbrida, durante as aulas presenciais do período, de modo a articular o não presencial, como forma de ampliar a convivência dos estudantes com os conteúdos sociológicos, para além da sala de aula, driblando a carga horária restrita da Sociologia nas escolas do ensino médio, e também como um instrumento didático que atrai e desenvolve o olhar crítico dos estudantes.

Na sistematização dos resultados e contribuições do GT, podemos destacar as seguintes configurações do debate:

- I) As experiências continuam como a base central dos trabalhos apresentados, num olhar autorreflexivo dos professores para

⁵⁵ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), a Covid-19, popularmente designada como coronavírus, é uma doença viral com alta taxa de contaminação e diferentes acometimentos da saúde física e, em alguns casos, óbito. Segundo a OMS (2020), foram confirmados no mundo 103.362.039 casos e 2.244.713 morte. O Brasil também figura nessas estatísticas com cerca de 9.447.165 casos confirmados e 230.034 mortes, a partir dos dados de 6 de fevereiro de 2021.

as suas práticas de ensino com a tecnologia e com o mundo, dos impactos de vida e aprendizagem sobre os estudantes, da reflexão sobre a natureza das TICs e seu manuseio didático e de pesquisa, do seu diferencial de atuação no espaço da sala de aula, como é o caso do uso dos memes (MESTRE, 2019), dos *softwares*, *podcasts* e vídeos animados (NETO, 2019), do uso do rádio, YouTube e *blogs* (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2019), das redes sociais (FERNANDES; ALMEIDA, 2019) e dos ambientes virtuais nas licenciaturas em Ciências Sociais (MOCELIN, 2019), dos dispositivos móveis/celulares (KERN, 2019) e da técnica *stopmotion* na produção de material didático (ALVES; ZAGANINI, 2019);

II) A relação das TICs como objeto sociológico de pesquisa quanto à sua problematização e uso no espaço escolar. Esse foi o caso dos trabalhos de Costa e Castro (2019), que analisaram as apresentações desse mesmo GT na edição Eneseb de 2017; Barbosa e Andrade (2019) na sistematização e mapeamento do uso das TICs pelos professores de Sociologia da educação básica de Pernambuco e os seus perfis de acesso aos recursos digitais como didática e informação atrelada à divulgação científica; Alves e Lubambo (2019) nos estudos de metodologias ativas; e Neto (2019) na teorização das TICs enquanto objeto de saberes, objeto de usos, no desenvolvimento de atividades e os dispositivos em formações relacionais com os conhecimentos sociológicos;

III) A presença de uma expressiva diversidade nacional no compartilhamento das pesquisas e experiências (MG, PR, PB, PE, SP, RS, MS, MA)⁵⁶ e novos graus de diversificação e aprofundamento das reflexões também são derivadas do *locus* ao qual as pesquisas estão associadas, sobretudo aos Programas de Pós-Graduação Fundação Joaquim Nabuco

⁵⁶ As siglas dos estados brasileiros referem-se a: Minas Gerais (MG), Paraná (PR), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), São Paulo (SP), Rio Grande do Sul (RS) e Maranhão (MA).

(Fundaj) (três trabalhos), Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) (cinco trabalhos), Secretarias Estaduais de Educação (quatro trabalhos) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (um trabalho);

- IV) A artesanaria da imaginação sociológica passa a estar combinada em novos processos de formação continuada desafiando o *métier* dos cientistas sociais, na compreensão do multiletramento que envolve a compreensão da natureza dessas novas tecnologias e as suas adequações teóricas, metodológicas de ensino e de pesquisa para as situações didáticas que articulem o domínio de *softwares*, o processamento de informações derivadas de hipertextos e áudios, além de um conhecimento de informática que está sempre em franca transformação, o que demanda ainda mais de uma formação sólida para o bom desempenho das decisões sociológicas e didáticas associadas às convivências e a dados técnicos cada vez mais complexos. Portanto, compreender os processos de comunicação digital e técnica não desonera o(a) sociólogo(a) na arte do encontro enquanto linguagens, leituras e vozes;
- V) Uma contribuição diferenciada no conjunto dos trabalhos é quanto ao Mapeamento dos Recursos Didáticos Digitais e os Usos Sociais das TICs (BOURDIEU, 2004), o que denota uma melhor compreensão desses dados no impacto do trabalho docente, do perfil de docentes e discentes e um farto material para a interpretação sociológica do “espírito de nosso tempo” (MANNHEIM, 1967), o que pode compor uma pauta que se some à formação de novos cientistas sociais professores (ALVES; LUBAMBO, 2019; BARBOSA; ANDRADE, 2019);
- VI) Os temas sociológicos que estiveram em interface com as TICs presentes nos debates do GT percorreram a “Sociologia da juventude” (FERREIRA; PADERES; ROSA, 2019), a

“Indústria cultural” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2019), a “Sociologia da informação” (FERNANDES; ALMEIDA, 2019; ALVES; LUBAMBO, 2019; ANDRADE; BARBOSA, 2019), a “Sociologia do consumo” (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2019), a “Sociologia da comunicação” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2019; KERN, 2019), a “Sociologia visual ou da imagem” (MESTRE, 2019; ALVES; ZAGANINI, 2019), os “Estudos culturais e o estar conectado” (COSTA; CASTRO, 2019) e a “Educação em direitos humanos/machismo, racismo, LGBTQFobia (FAISTING, 2019);

- VII) Também foi notável durante o desenvolvimento das discussões do GT uma preocupação se as ferramentas e os canais de comunicação podem estar associados a um processo de formação de professores e atualização de suas possibilidades didáticas (MOCELIN, 2019). Ou seja, das TICs ocuparem um lugar de suporte didático e de formação continuada aos professores e, ao mesmo tempo, tornarem possível uma aproximação do ensino com um movimento de popularização e divulgação científica (BARBOSA; ANDRADE, 2019). Quando no contato com as TICs, os professores e professoras de Sociologia da educação básica e do ensino superior possam visualizar novas formas de tradução e transposição dos conteúdos e que essa parceria de busca e formação didático-científica envolva o engajamento e o compartilhamento dessas experiências digitais com os próprios estudantes na produção de vídeos, materiais interativos e que, na familiaridade com o mundo digital, se desenvolva o gosto pelo mundo sociológico e por seus conteúdos (NETO, 2019; ALVES; LUBAMBO, 2019). Contudo, não basta afirmar as TICs como uma “tábua de salvação” ou como uma interpretação automática e reducionista de que alguma inovação ocorra no espaço escolar apenas pela sua utilização imediata. É legítima a

preocupação em se amadurecer a compreensão do perfil dos docentes de Sociologia na educação básica e superior, bem como os modos, os usos sociais e as apropriações didáticas que os professores façam de tais tecnologias; quais habilidades são movidas na combinação dos saberes das Ciências Sociais e docentes; o tipo e as formas de acesso que possuam como ferramentas digitais e que acessos e conteúdos de divulgação científica tenham “a mão”; mais do que isso, quais entendimentos possuem sobre divulgação científica e, para além disso, de que modo enfrentarão a constante ambivalência que o uso das tecnologias também pode proporcionar – entretenimento *versus* formação, lúdico *versus* reflexividade, imersão *versus* dispersão, comunicação *versus* digressão, enfim, tornar essa reflexão um objeto de problematização sociológica;

- VIII) É possível perceber que o tema do universo digital associado ao ensino de Sociologia traz inúmeras possibilidades de estudos, diversificando olhares, formas, combinações didáticas e reflexivas, relações e mediações, linguagens e leituras, expressões, comunicações e vozes no encontro de horizontes do professor/pesquisador com o estudante. Isso exigirá ainda mais da capacidade teórica e metodológica dos cientistas sociais/professores em explorar as TICs como um objeto de pesquisa, não nos ausentando dessa “festa da ciência” (LEIS, 2000). Ou seja, deixarmos nossas digitais sociológicas no olhar atento para as contribuições das TICs como um objeto didático e de estudos diferenciados, constantemente novos e com extrema aderência aos novos estilos de vida e convivência, inclusive no espaço escolar e com seus diversos agentes.

Considerações finais

Mais de dez anos de retorno da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina do ensino médio e ainda é possível se deparar com inúmeros desafios sobre como se ensina o conteúdo das Ciências Sociais em sala de aula. Na verdade, muitos são os desafios que envolvem a Sociologia como disciplina escolar, como a brusca retirada de sua obrigatoriedade por meio da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), bem como as tentativas de redução de carga horária e de sua importância face à formação dos estudantes do ensino médio. Porém, neste texto iremos nos ater, especificamente, aos desafios colocados contemporaneamente com relação a como ensinar as Ciências Sociais para os jovens do século XXI. Essa é uma questão relevante se queremos justificar a manutenção e a ampliação da Sociologia nos currículos escolares, tendo em vista que o interesse dos estudantes pela disciplina nos dá força para lutar pelo nosso espaço ao sol.

Há que se considerar as imensas transformações pelas quais o processo de ensino-aprendizagem vem passando nas últimas décadas. De um processo educativo analógico, no qual os principais insumos eram lousa, giz e quadro negro, com aulas em forma de palestra expositiva, na qual o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem; passamos a observar cada vez mais a demanda por aulas mais criativas, alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem e uma aclamação muito forte pelo uso das TICs. Está claro que não existe mais possibilidade de voltar atrás, ou seja, é necessário que os professores se adaptem às mudanças em curso, ao avanço do mundo digital, ainda mais quando falamos de professores de Sociologia (Ciências Sociais) cuja formação permite compreender e estudar os impactos que a globalização e os avanços científicos e tecnológicos impõem sobre a sociedade como um todo. Cabe pensar que todos os adultos também foram tragados pelo uso cotidiano das tecnologias – talvez em menor intensidade do que os adolescentes –, porém se encontram presos na teia tecnológica da qual não se consegue escapar facilmente.

Cada dia mais as pessoas estão conectadas em busca de notícias do mundo todo, possuem redes sociais ativas, estão constantemente de olho no celular para darem conta no mundo virtual ao mesmo tempo em que se procuram saber o que acontece no mundo real. O mundo em rede, do qual nos fala Castells, de fato domina a contemporaneidade. Nesse sentido, o avanço e a utilização das TICs são questões que já se tornaram estruturais dentro da sociedade ocidental, configurando-se em um fenômeno social de grandes proporções que nós, professores, precisamos conhecer, interpretar e pensar em como lidar com suas consequências.

Para além da complexidade das transformações próprias do avanço das TICs, professores em sala de aula precisam também lidar com as questões geracionais: o fato de que os alunos são nômades digitais, já nascem detendo o conhecimento sobre a tecnologia que faz parte do seu cotidiano desde sempre. Os professores, ainda que tenham contato com as TICs, são os chamados “nômades digitais” e têm dificuldade de compreender a necessidade que os adolescentes possuem em interagir constantemente com elas. Frente a essa situação coloca-se a difícil tarefa de lidar com essa questão de como trazer as TICs como aliadas do professor na sala de aula.

Já existe um debate caro ao subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia, desde o início dos anos 2000, de como ensinar Sociologia. Aliar tais estudos a como as TICs podem nos ajudar nesse processo é um movimento que tem muito a colaborar para avançarmos sobre a utilização desses recursos nas aulas de Sociologia. Está claro que o uso de TICs em sala aproxima o estudante do aprendizado, despertando maior interesse. Baseando-se no fato de que a escola é enfadonha para os alunos tendo em vista sua estrutura arcaica, é preciso chamar o aluno para o aprendizado, visando sua maior interação com os objetos de estudo. Nesse sentido, possibilita aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor por meio de ferramentas que aproximam os jovens das questões relativas às Ciências Sociais.

Porém, é preciso sempre reiterar que o olhar crítico também deve estar presente quando realizamos a análise do uso das TICs em sala de aula, pensando nas implicações dentro da realidade escolar. Muitas escolas

não possuem estrutura física que comporte a utilização das TICs; professores sentem a ausência de formação para lidar com o que, para eles, muitas vezes é novidade; há ausência de mais pesquisas sobre o tema etc. Nesse sentido, coloca-se a relevância da continuidade desse debate tão importante sobre os limites e possibilidades dos usos das TICs nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais, visando o aprofundamento das pesquisas e descobertas que possibilitem o avanço dessa relação tão profícua e que pode trazer muitos frutos para a aprendizagem tanto do uso das tecnologias quanto dos conhecimentos das Ciências Sociais nessa nova mediação do viver, sentir, narrar e dizer.

Referências

ALVES, Ellen Pyles Pereira; ZAGANINI, Geralda de Paula. Stop Motion como recurso didático-pedagógico para as aulas de Sociologia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

ALVES, Kelderlange Bezerra; LUBAMBO, Cátia Wanderley. Importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a ressignificação da prática pedagógica nas aulas de Sociologia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. DOU 17/02/2017. Presidência da República, Secretaria-geral. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília, Distrito Federal, 2017.

BARBOSA, Leticia Maria Guedes; ANDRADE, Viviane Toraci Alonso. Uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na prática de docentes das Ciências Humanas no ensino médio público de Pernambuco. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Edunesp, 2004.

COSTA, José Raimundo Silva; CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. O “estar conectado” na web: um delineamento sobre as interfaces entre juventude e ensino de Sociologia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

FAISTING, André Luiz. Redes sociais e ensino de Sociologia: uma experiência a partir do Pibid de Sociologia da UFGD. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

FERNANDES, Kaline Gomes; ALMEIDA, Flávio Jacinto. Redes sociais e escola: uma reflexão possível. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

FERREIRA, Adriana de Fátima; PADERES, Daniela; ROSA, Marco André Cernev. Ensino de Sociologia e relações de poder na sociedade: relatos de uma atividade. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

KERN, Eduarda Bonora. As experiências sociais dos estudantes da rede estadual de São Leopoldo com os aparelhos celulares: entre vetos, incômodos e combinações das práticas digitais na escola. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

LEIS, Héctor Ricardo. A tristeza de ser sociólogo no século XXI. *Dados*, v. 43, n. 4, 2000.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MESTRE, Simone de Oliveira. “NÓS TRUPICA, MARX DURKHEIM”: o uso didático de memes nas aulas de Sociologia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Tecnologia e ludicidade: a experiência do MOOC Sociologia na Plataforma Lúmina da UFRGS. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

NASCIMENTO, Simone de Jesus Ribeiro Cardozo; NASCIMENTO, Luiz Eduardo Santos do. Quem não se comunica, se trumbica! Relato de uma experiência em uma escola de tempo integral em São José de Ribamar (MA). *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

NETO, Henrique Fernandes Alves. Estratégias de ensino de Sociologia no século XXI. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OMS; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Folha informativa – COVID-19*. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: fevereiro de 2021.

VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR: ENTRE PESQUISAS EMPÍRICAS E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

*Haydée Caruso
Nalayne Mendonça Pinto*

O texto que se segue pretende dialogar com os estudos e pesquisas empíricas apresentados durante o VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) no Grupo de Trabalho (GT) “Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2019. Foram recebidos 11 trabalhos completos que analisaram situações de conflitos, violências e intolerâncias que ocorrem tanto dentro do ambiente escolar como em seu entorno social, considerando que a escola não está isolada da dinâmica social que a cerca nem tampouco deixa de influenciar o contexto em que está inserida.

Recebemos pesquisas quantitativas e qualitativas, estudos etnográficos e relatos de experiências didáticas que narram e analisam os conflitos e violências na e da escola. Portanto, é a partir deles que pretendemos traçar três linhas de análise que dialogam entre si: a primeira apresenta ao(à) leitor(a) as principais temáticas tratadas nos diferentes estudos, com o objetivo de compreender: de que conflitos, violências e intolerâncias as pesquisas estão tratando? Quais foram os fenômenos de violência mais recorrentes apresentados pelos (as) participantes do GT em seus estudos?

A segunda linha busca destacar os referenciais teóricos mobilizados pelos (as) autores(as) no intuito de apresentar suas interpretações sobre os fenômenos, cada vez mais recorrentes no contexto educacional brasileiro, assim como refletir sobre os desafios teóricos que o campo de pesquisa acerca da violência em ambiente escolar nos coloca, sobretudo, ao tratarmos da relação entre o ensino de Sociologia na educação básica e a compreensão por parte dos(as) estudantes e professores(as) a respeito da multiplicidade de sentidos quando falamos de violência. Nossa aposta é que a sala de aula e a disciplina de Sociologia, em particular, podem e

devem construir espaços de reflexão e debates que favoreçam a explicitação dos conflitos e intolerâncias e ampliem as possibilidades dialógicas e conciliatórias nas escolas.

A terceira linha de análise versa sobre as estratégias metodológicas adotadas pelos(as) autores(as) dos trabalhos apresentados. Pretende-se, assim, destacar como também explorar as dificuldades e as soluções criativas encontradas. Sabemos que pesquisar sobre as violências e ministrar aulas na educação básica cujo conteúdo verse sobre intolerâncias religiosas, violências físicas, emocionais, simbólicas, racismo e LGBTfobia não são tarefas simples. Elas requerem dos(as) pesquisadores(as) e professores(as) não só rigor teórico e metodológico, mas acima de tudo, sensibilidade e empatia para exercer uma escuta atenta dos(as) estudantes que permita construir possibilidades de mediação e intervenção no ambiente escolar que respeite, a um só tempo, as diferenças e que seja capaz de incluir a todos. Em tempos tão obtusos como o que vivemos, a tarefa parece ser ainda mais árdua, todavia, não pode ser abandonada.

Por essa razão, a escrita aqui proposta toma como perspectiva justamente essa abordagem, uma vez que o tema tratado no GT que coordenamos é simultaneamente objeto de estudo sociológico e conteúdo pedagógico obrigatório no contexto atual, exigindo de pesquisadores e professores a construção de estratégias didáticas capazes de enfrentar os desafios que as diversas violências explicitadas no ambiente escolar nos impõem.

Conseguir trazer de modo sistemático esse tema para o Eneseb tem sido desafiador e demonstra a urgência dele em nossos debates. Como proponentes e coordenadoras da segunda edição do GT “Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social”, constatamos o aumento de interesse no envio de resumos e trabalhos completos, a diversidade de assuntos tratados, bem como a ampliação de regiões do Brasil que se fizeram presentes nessa edição.

PARTE 1: De quais conflitos, violências e intolerâncias estamos falando?

Inicialmente, identificamos que cinco trabalhos apontaram para as situações de violências que são (re)produzidas pelos agentes escolares e toda a configuração estrutural e social perpetradas pelas interações/hierarquias nos espaços escolares. Destaca-se a violência simbólica configurada nas ações, orientações, insultos e castigos que são aplicados aos alunos considerados indisciplinados ou que apresentam comportamento fora das expectativas padronizadas como “bom comportamento”.

O trabalho de Nascimento e Pereira (2019) evoca uma discussão teórica em conjunto com análise fílmica sobre os autoritarismos que são perpetrados por professores em relação aos alunos e que produzem sofrimento e retração entre eles. Chama atenção para as políticas educacionais no país que levam à retomada do ensino tradicional (no contexto atual, a partir de uma lógica militarizada), com base na ideia de que a educação sofre com a decadência dos costumes. Silva (2019) analisa a ampliação do discurso fascista no Brasil, tomando como referência a escala do fascismo de Adorno, discutindo como a escolarização pode ou não contribuir para a propensão de apoio aos discursos autoritários. Ambos os trabalhos, partindo da obra de Adorno (1995), argumentam sobre uma educação para emancipação e autonomia dos indivíduos, construída com pequenos focos de resistência e estímulo à subjetividade. A educação contra a barbárie compreende um professor que faz uma autorreflexão sobre a sua própria atuação e estimula a formação ética e o pensamento crítico nas escolas.

Os trabalhos de Pinheiro e Silva (2019), Amorim e Esteves (2019) e Sena e Dornelas (2019) apontam para as dificuldades da gestão escolar e de os docentes identificarem as situações de insulto moral e violências psicológicas praticadas por professores e alunos que provocam isolamento e mortificação entre os estudantes. Destacam como os processos de isolamento e xingamentos que os alunos sofrem são produtores de “fracasso” e evasão escolar. Oliveira (2019) e Sena e Dornelas (2019) reforçam a discussão sobre evasão escolar como um processo social de

responsabilização individual, onde não são discutidos os processos coletivos e educacionais que promoveram esse “fracasso”. As trajetórias de evasão são marcadas por múltiplos processos de abandonos e vulnerabilidades – sociais, afetivos, educacionais, psicológicos, financeiros, entre outros. Contudo, no caso dos alunos do ensino médio, são apontados nas discussões pedagógicas apenas o fracasso individual dos alunos e sua responsabilidade pessoal. A repetência é construída como castigo e segregação desses perfis de alunos.

Nesse sentido, a discussão sobre a frequência do insulto moral no ambiente escolar é analisada pelo trabalho de Santos, Araújo e Nogueira (2019), quando discutem os xingamentos aos discentes nos casos de LGBTfobia. No trabalho de Pinheiro e Silva (2019), em situações de intimidação sistemática ocorridas em casos de racismo, LGBTfobia, gordofobia, intolerância religiosa etc.; e nas agressões sofridas pelos alunos que professam religiões de matriz africana no trabalho de Silva Jr e Santos (2019). O insulto moral e a violência verbal foram explorados em diferentes trabalhos como situações recorrentes nos espaços escolares, sem, contudo, produzirem uma reflexão mais profunda e cuidadosa por parte de professores e gestores sobre como tratar pedagogicamente esses casos. Os insultos foram apontados, nas entrevistas realizadas por Pinheiro e Silva com diretores e professores, como “coisas de adolescentes”, brincadeiras e “zoação” entre jovens, sem considerarem a gravidade que podem produzir na construção das subjetividades desses indivíduos.

Três trabalhos trouxeram análises sobre situações de LGBTfobia e homofobia em escolas, ocorridas em diferentes regiões do país. Destaca-se a experiência relatada pelo docente e um dos autores do trabalho de Santos, Araújo e Nogueira (2019), que apresentou um projeto para discutir as situações de violências e LGBTfobia que ocorriam na escola onde atua em Belo Horizonte, trazendo como proposta o projeto Orgulho LGBT, que previa como metodologia debates em aulas e a construção de um mural com mensagens de alunos(as). Entretanto, quando colocou uma enorme bandeira do movimento LGBTQIA+ no mural da escola, foi surpreendido com uma proposta da direção de postergar o projeto, pois a ideia poderia causar problemas com a comunidade evangélica e com os

pais de alunos. O professor, não vendo espaço para retomar o projeto, passou então a discutir as situações de LGBTfobia, assim como outras formas de intimidação sistemática, a partir das normativas legais criadas nos últimos anos e conhecidas como “leis de combate ao bullying nas escolas” (Lei nº 13.185/2015 e nº 13.663/2018). Já que não era possível falar sobre LGBTfobia assim a nomeando, o recurso foi o uso da categoria *bullying*, amparada no argumento legal de que se trata de todas as formas de intimidação e violências, seria mais palatável e, portanto, aceitável pela comunidade escolar.

Em consonância com essa reflexão sobre a produção de violência verbal e os processos de acusação, ameaças e preconceitos que alunos vivenciam, a pesquisa de Silva Jr. e Santos (2019) relata situações de graves ofensas e violências sofridas contra alunos que professam religiões de matriz africana. Um dos autores, também professor de Sociologia e umbandista, traz em sua pesquisa diversos relatos de casos de violência física sofridos por alunos em diversos estados e, a partir de questionários que foram aplicados com alunos do ensino médio no Piauí, enfatiza a dificuldade de alunos católicos e evangélicos de aceitarem interagir com alunos que professam as religiões de origem africana. Nessa perspectiva, os autores ressaltam a importância da aplicação da Lei nº 10.639, de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir nos currículos a temática “história e cultura afro-brasileira e indígena” e ainda o papel da disciplina Sociologia para a inclusão dessas questões em aula e a articulação desses temas com outras disciplinas.

O tema do racismo foi destaque nos trabalhos de Gomes (2019), Pinheiro e Silva (2019), Ferrão (2019) e Leme (2019). Estas são pesquisas que assinalaram a presença do racismo nos espaços escolares que são visíveis nos xingamentos, ameaças e preconceitos que incidem sobre alunos(as) negros(as), bem como nas formas de racismo institucional que a escola, como instituição social, reproduz, haja vista que identificou-se que as situações de repetência e evasão ocorrem em maior incidência entre alunos negros, como na pesquisa de Silva e Dornelas (2019). Foi identificado, ainda, que os processos de acusação e construção do estereótipo de

“desviante e perigoso” recaem rotineiramente sobre os alunos negros, como relatado nas pesquisas de Leme (2019) e Ferrão (2019).

Sobre os processos de acusação de alunos desviantes, indisciplinados e violentos, os trabalhos apontaram para uma correlação não apenas com as questões raciais, mas também para uma associação com o local de moradia, a classe social e o gênero. Os trabalhos de observação e pesquisa em escola feitos pelas docentes e pesquisadoras Ferrão (2019), na periferia de Belém, e Leme (2019), na periferia de São Paulo capital, discutiram como os processos de estigmatização na escola se constituem como criminalização da pobreza e recaem sobretudo em jovens homens negros e moradores de bairros indicados como “violentos”.

Ferrão analisou uma escola onde alguns jovens são acusados de morarem no bairro “me rouba”, classificação que ocorre não apenas entre alunos, mas também entre professores; o bairro em questão é bastante pobre e com carência de políticas públicas básicas. Todavia, a autora aponta uma associação hostil entre pobreza e perigo – incorporada nas narrativas de professores e alunos que constroem a identidade desses alunos como “perigosos”.

Leme (2019) também nos traz uma importante contribuição sobre esse debate. A autora se identifica como ex-guarda civil, que optou por deixar a carreira de agente municipal de segurança para atuar como docente. Nesse processo, reflete sobre suas práticas como ex-guarda civil e docente. Seus relatos identificam a construção dos estereótipos de policiais e guardas civis quanto ao que denominam “sujeitos potencialmente perigosos” residentes nas periferias de São Paulo. A partir dos estigmas entranhados nos adolescentes, homens, negros, pobres e periféricos, as identidades desses jovens são subalternizadas e os preconceitos são reproduzidos cotidianamente pelas polícias, que atuam de forma violenta contra eles. O ponto alto do seu relato está no momento que um jovem, na sua aula, pede para falar o que pensa da sua atuação como docente e ela, buscando construir um processo dialógico, promete não puni-lo. O aluno então pediu que ela parasse de tratá-los como bandidos. Nesse episódio a autora reflete sobre como as lógicas de atuação enquanto agente municipal de segurança ainda estavam presentes em suas práticas pedagógicas, revelando seus

preconceitos e classificações; e como sua inserção nas Ciências Sociais lhe permitiu a desnaturalização de seus preconceitos e a compreensão da construção social dos “bandidos” a partir dos processos de seletividade e rotulação dos jovens periféricos.

Finalmente, cabe destacar que dois trabalhos enfatizaram as formas de resolução de conflitos e violências em espaços escolares. O trabalho de Amorim e Esteves (2019) indicou a expansão cada vez maior de mecanismos de vigilância, como câmeras de segurança, que filmam os espaços da escola e o maior uso de cadeados e processos disciplinares para coibir as violências e “incivilidades” dos alunos. As autoras destacam, a partir da experiência da escola que observaram em São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, a convocação da Polícia Militar para a resolução das situações de violências e a ampliação da judicialização dos conflitos escolares, revelando uma incapacidade da escola de se colocar como mediadora das situações conflituosas. Em outra perspectiva, Pinheiro e Silva (2019) apontam em seu trabalho que os conflitos não violentos trazem para a escola uma possibilidade vigorosa de ensinar, debater, fomentar e praticar o diálogo, a tolerância, o aprendizado sobre as diferenças e constitui-se como ferramenta por excelência da metodologia pedagógica para evitar a violência e a produção de reconhecimento e respeito social; indicando que esse processo deve ser uma metodologia que pode ser introduzida nas escolas, reduzindo, assim, as situações de violências verbais e físicas.

Os trabalhos aqui analisados exploraram de modo contundente um mosaico de conflitos, intolerâncias e violências que emergiram nos contextos que foram investigados e que podem ser, claramente, compreendidos como centrais a serem enfrentados no Brasil contemporâneo. A partir da recorrência de palavras-chave e categorias de análise utilizadas pelos autores, construímos a nuvem de palavras que apresentamos abaixo:

está ligada à natureza das atividades da instituição. Ele chamou de violência na escola, ou seja, aquelas situações de violência que não se originaram pela lógica organizacional praticada na escola, mas se manifestaram em seu interior pelas interações sociais ou situações externas que eclodiram dentro do espaço escolar. A violência à escola, ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, praticada contra quem a representa (alunos contra professores, ou distúrbios e destruição do espaço físico); e, finalmente, a violência da escola, aquela que é praticada contra estudantes a partir da maneira como são tratados por professores e gestores. A violência da escola também foi acionada por Zaluar e Leal (2001) quando, em seu artigo, destaca que além da violência física observada nesse ambiente, crianças e adolescentes pobres estão sujeitos à violência psicológica que se manifesta no processo de avaliação e nas formas de interação estabelecidas entre professores, diretores, funcionários, alunos e responsáveis.

Os processos de acusação, rotulação, estigmatização e discriminação foram objetos de análises dos 11 trabalhos apresentados no GT. Foram apresentadas diferentes falas, xingamentos, processos de imputação e incriminação que revelam como a dinâmica da vida escolar está permeada pelas interações acusatórias. Esses processos estão relacionados a diferentes marcadores sociais, como classe, cor, gênero, religião, orientação sexual, local de moradia, entre outros. As rotulações (BECKER, 2008) e os estigmas (GOFFMAN, 1981) recaem sobre jovens nesses espaços e são produtores de violência física, violência moral e psicológica podendo, inclusive, marcar suas trajetórias e personalidade após a vida escolar. Oliveira (2008) analisa que a violência física só se constitui de sentido quando há a violência moral. A agressão moral é, então, definida como um insulto e tem como uma de suas características a desvalorização ou negação da identidade do interlocutor, uma negação do outro como um igual; trata-se ainda de uma agressão objetiva a direitos do interlocutor.

A violência simbólica presente no ambiente escolar foi objeto de análise de Bourdieu (2007), que identifica a escola como mecanismo de reprodução da estrutura social, onde as ações pedagógicas são acionadas como violências simbólicas, pois se utilizam de uma imposição de um

poder arbitrário, de um “arbitrário cultural” das classes dominantes. Assim, a ação pedagógica mobiliza os capitais dos alunos e seleciona os “méritos” pelos capitais anteriormente já acumulados. Cabe ainda mencionar as manifestações de violência simbólica e moral observadas nos trabalhos empíricos ora apresentados no VI Eneseb: o abuso do poder – baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade na escola; a violência verbal e institucional entre professores e alunos – baseado na discriminação indireta de gêneros, raça, religião etc.; como a marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas pela instituição escolar, que instrumentaliza estratégias de poder e reprodução.

Nesse sentido, alguns artigos destacaram a escola como uma instituição disciplinar e normalizadora de corpos e comportamentos. Discutindo com a obra de Foucault (2014), a escola pode ser interpretada como uma “instituição de sequestro” ou “instituição disciplinar” na medida em que exerce a vigilância e o controle dos corpos dos indivíduos que estão inseridos nela, a fim de torná-los dóceis e obedientes. Por conseguinte, caso os alunos não se comportem em função das normas estabelecidas, a escola tem o poder de punir, a partir da sanção normalizadora, por meio dos procedimentos e dispositivos disciplinares, tendo como finalidade assegurar os comportamentos esperados. E como foi possível observar em alguns dos trabalhos analisados, a repetência escolar e a expulsão são os instrumentos por excelência dos castigos empregados. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição que sequestra a identidade desses indivíduos, tolhendo as diferenças que podem gerar desordem, tornando-se uma ameaça à segurança e à homogeneidade já conquistada e dominada pelos gestores. A vida escolar é marcada, então, pela cultura punitiva, que não possibilita escolhas diferentes e comportamentos plurais. Tais processos de violência e dominação do poder disciplinar sobre a infância e a adolescência visam produzir corpos dóceis, produtivos e formatados.

Dois trabalhos dialogaram com Adorno (1995) no que tange à educação semiformativa, que concebe indivíduos com o espírito alienado, conformados e subsumidos pela cultura de massas. Para Adorno, é muito

difícil que um sujeito semiformado, que se conforma com a realidade existente e que está integrado à lógica de mercado e aos produtos culturais, seja capaz de se libertar e experimentar a cultura conscientemente. Essa dificuldade se deve ao fato de que no sistema capitalista os indivíduos se relacionam uns com os outros por meio das trocas mercantis e, por isso, o sujeito se encontra numa condição em que a sua cultura foi contaminada pelas determinações do mundo das mercadorias e, para superá-la, ele deve resistir à sua reificação. Para Adorno, a ruptura com essa lógica utilitarista, cultural e mercadológica só é possível quando construirmos uma educação para autonomia e emancipação dos indivíduos. Nesse sentido, é preciso a construção de um novo processo formativo no qual “[...] a educação seja uma *educação para a contradição e para a resistência*”. Por exemplo, “[...] mostrando-se aos alunos as falsidades [...]” presentes na vida da sociedade culturalmente construída e “[...] despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 1995, p. 181-183).

Por fim, cabe destacar que um conjunto importante de trabalhos buscou dialogar diretamente com o tema central do Eneseb: o papel da Sociologia na educação básica. Nesse caso, os participantes chamam atenção que as aulas de Sociologia se configuram como espaços privilegiados para o debate crítico acerca dos fenômenos de violência, buscando desnaturalizar condutas e visões de mundo, permitindo aos estudantes compreender em seus próprios termos a realidade que os cerca. Nesse caso, “aprender a pensar com a sociologia” (BAUMAN; MAY 2010) sobre conflitos e violências como um construto social pode ser uma chave para a formação em direitos humanos.

PARTE 3: Estratégias metodológicas adotadas

Os trabalhos que compuseram o GT apresentaram diferentes estratégias metodológicas que serão aqui exploradas e comentadas no sentido de chamar atenção para pelo menos dois aspectos que nos parecem fundamentais e que estão interligados : a) as dificuldades em realizar pesquisas em ambiente escolar que pretendam compreender

situações de conflitos e violências vividas nesse contexto; b) a necessidade de o(a) pesquisador(a) lidar com o silêncio que o tema provoca no interior das escolas, tornando o não dito um dado fundamental para a compreensão sociológica dos fenômenos a serem investigados.

Os trabalhos, em sua grande maioria, utilizaram abordagens qualitativas para desenvolver suas pesquisas, recorrendo a um conjunto de técnicas como observações de turmas variadas em turnos distintos, observações das aulas de Sociologia, elaboração de diários de campo, conversas com estudantes, entrevistas com professores, gestores/coordenadores e construção de relatos a partir das vivências como professor(a).

Dois aspectos merecem nosso destaque nesse momento: o primeiro deles é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como meio não só para as ações didático-pedagógicas, mas também como possibilidade de pesquisa empírica, uma vez que os estudantes/licenciandos, supervisores/professores e coordenadores/professores⁵⁷ passam a orientar o desenho das práticas pedagógicas implementadas pelo Pibid a partir de pesquisas e oficinas realizadas com o conjunto de estudantes contemplados pelo programa. Nesse caso, os(as) estudantes passam a ser, também, protagonistas das pesquisas no sentido de não só serem vistos como objetos passivos da análise que se pretende empreender, mas sujeitos sociais (DAYRELL, 2003).

Significa, nesse caso, assumir, tal como propõe Charlot (2000) e Dayrell (2003), que os sujeitos são seres humanos com historicidade, vivências próprias que os tornam singulares nas relações que estabelecem em seus mundos sociais. Dayrell nos alerta que “[...] nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas uma construção” (DAYRELL, 2003, p. 43). E essa construção, nesse momento da vida, se faz em grande parte na escola, pois é justamente nesse lugar em que os jovens se constroem, produzem sentidos para suas experiências, estabelecem vínculos,

⁵⁷ Em destaque, os três principais integrantes do Pibid: a) os estudantes de licenciatura; b) os professores da educação básica, denominados “supervisores” dos licenciandos selecionados para atuarem nas escolas; e c) os professores das universidades, que atuam como “coordenadores” do programa no interior dos cursos de licenciatura.

vivenciam e interpretam suas relações sociais. Dayrell (2007) chama atenção para a ideia de que a escola deve “fazer a juventude”. Nos termos sugeridos pelo autor, trata-se de enxergar a escola como o espaço da experimentação que, ao mesmo tempo, constrói as juventudes e a própria instituição escolar.

Entender os jovens como sujeitos sociais ou, como dito anteriormente, como protagonistas das pesquisas e ações sobre violência em ambiente escolar implica assumir, em termos metodológicos e éticos, que os jovens irão incidir como sujeitos da reflexão e da ação e que, portanto, construirão com professores/pesquisadores as interpretações possíveis da realidade vivida. Essa não é uma postura metodológica trivial; implica autorreflexão e autocrítica dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) interessados nesse tipo de abordagem.

Durante o GT, vários participantes relataram experiências em que tomaram os jovens como interlocutores privilegiados. Tal questão ficou evidenciada, por exemplo, no segundo aspecto metodológico a ser destacado que é o lugar do professor/pesquisador, explorado em três dos trabalhos apresentados e onde, por diferentes caminhos, os professores puderam realizar pesquisas junto com seus estudantes.

Até aqui tratamos de abordagens metodológicas qualitativas que apareceram com maior destaque nos trabalhos apresentados. Todavia, mesmo que com menor ênfase, outras estratégias foram exploradas pelos participantes: abordagem quantitativa, a partir da aplicação de questionários ao público discente; análise teórica e documental; recurso da análise fílmica; e, por fim, a construção de oficinas para tratar de temas, como violência de gênero e feminicídio, violência racial, *bullying* e xenofobia, buscando articular a teoria sociológica e os fenômenos vividos cotidianamente pelos estudantes. A oficina, construída no âmbito do Pibid, surge simultaneamente como recurso pedagógico, subsídio para a prática docente, espaço para os estudantes narrarem suas vivências, além de material empírico de pesquisa, como apresentado no trabalho de Gomes (2019).

Em todos os trabalhos apresentados foram narrados desafios em realizar pesquisas sobre situações de conflitos e violências nas escolas para aqueles vinculados ao Pibid ou para professores que resolveram fazer

pesquisas sobre o tema em suas aulas ou, até mesmo, para aqueles que buscaram autorizações para realizar suas pesquisas no interior das escolas. Há enorme dificuldade em explorar abertamente questões sobre gênero, racismo, intolerância religiosa e demais violências, o que tem exigido dos(as) pesquisadores(as) criatividade metodológica para conduzir seus trabalhos, lançando mão de recursos pedagógicos como rodas de conversa, dinâmicas de grupo, oficinas, apresentações teatrais, entre outras estratégias para promover uma escuta ativa dos estudantes.

Além disso, é importante destacar que a ausência de falas por parte das coordenações das escolas não implica em ausência de conflitos. Por vezes, os trabalhos apontaram para situações não ditas ou não explicitadas por coordenadores e professores, mas que, recorrentemente, apareciam nos relatos dos estudantes. Assim, parte considerável das pesquisas que estão sendo empreendidas nesse campo lançam mão daquilo que não se quer fazer ver ou que não se quer relatar para compreender os conflitos que – quase sempre ignorados e reprimidos – passam a eclodir violentamente em contextos posteriores.

Considerações finais

Gostariamos de destacar alguns aspectos que nos chamaram atenção nos trabalhos e que fazem parte das discussões atuais sobre as situações de conflitos e violências em ambientes escolares. O primeiro deles diz respeito aos processos de judicialização das violências; as estratégias utilizadas por gestores e professores das escolas para a resolução dos conflitos por meio de um terceiro ente que deve ser chamado a intervir. Estamos aqui falando das situações onde a Polícia Militar ou a Guarda Municipal é acionada para a resolução de brigas e violências nas escolas, assim como as situações mais complexas onde as famílias, o Conselho Tutelar e/ou o Ministério Público são informados sobre a necessidade de judicializar uma violência. Aqui cabe uma reflexão sobre as habilidades, competências e possibilidades que a gestão pedagógica dispõe para intervir nas ocorrências, a partir da mediação e conciliação dos conflitos, evitando assim que tais episódios se tornem

situações-limite de violências. Se faz mister que existam políticas públicas educacionais que capacitem professores, gestores e estudantes para o enfrentamento conciliatório dos conflitos escolares e que reconheçam ser esse um tema didático-pedagógico a ser conduzido pelas escolas.

A comunidade escolar, ao abrir mão do seu papel nesse tema, tem franqueado cada vez mais espaço para que atores externos à escola sejam convocados a intervir. Nesse sentido, chama a nossa atenção o atual discurso que orienta a proposta educacional do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais que aprovam e buscam uma expansão das escolas militarizadas, vistas como fórmula mágica para a solução dos problemas de indisciplina nas escolas. Elas buscam, por meio de uma ideologia militarizada da vida social, disciplinar corpos, limitando expressões de pluralidade, individualidade e descontração, sem, contudo, compreender os processos formativos necessários de crianças e adolescentes a partir da sociabilidade afetiva, expressiva e dialógica.

Outro aspecto que nos pareceu importante ressaltar são duas estratégias para a discussão e aprendizagem sobre respeito à diversidade. A primeira foi a habilidade dos docentes de Sociologia de trabalharem com as leis de intimidação sistemática, as denominadas “leis do bullying”. Isto é, uma vez identificada a resistência de parte de coordenadores e professores em trabalhar com temas considerados “polêmicos” nas escolas, tais como LGBTfobia, gordofobia, racismo, violência de gênero e intolerância religiosa, por exemplo, alguns professores lançam mão da categoria *bullying*, entendida como suficientemente abrangente e, por isso, capaz de abarcar situações em que a escola insiste em não nomear tais categorias como elas são descritas pelos estudos científicos.

Vemos aqui a importância de os docentes se apropriarem do arcabouço legal para o combate aos insultos, ataques, ameaças e processos de estigmatização no âmbito escolar. A lei, nesse caso, permite que todas as formas de intimidação e violências física, moral e psicológica sejam discutidas, problematizadas e condenadas nesse espaço, sem que a direção escolar se coloque em oposição, afinal, qual educador será contra a discussão sobre *bullying* na escola?

A segunda estratégia metodológica que foi apresentada por alguns trabalhos são as oficinas de aprendizagem e discussão dos temas considerados importantes quando tratamos das origens dos conflitos escolares. Oficinas que devem ser construídas de forma colaborativa entre docentes e discentes e podem tratar abertamente das vivências e situações experimentadas nas escolas no que tange ao racismo, feminicídio, xenofobia, LGBTfobia, entre tantas outras formas de violências e intolerâncias.

Por fim, gostaríamos de encerrar este texto enfatizando a necessidade de ampliarmos o campo das pesquisas empíricas em Sociologia da/na Educação. Isso porque somente a partir dos trabalhos/relatos realizados em diferentes regiões do país poderemos, por um lado, ter a dimensão das situações de violências e discriminações que permeiam os espaços escolares e, por outro, sermos capazes de fomentar uma discussão nacional sobre os processos de estigmatização, humilhação e discriminação que crianças e adolescentes sofrem em razão de seus marcadores sociais, a fim de produzir indicadores, orientações e diretrizes que auxiliem as políticas públicas educacionais para a redução das violências da/na/à escola por meio de metodologias dialógicas e conciliatórias.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2006.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AMORIM, Carolina de Souza; ESTEVES, Pâmela Suéli da Motta. A judicialização dos conflitos escolares. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. Anais...* Florianópolis, 2019.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECKER, Howard. *Outsiders estudos de Sociologia do devio*. Rio de Janeiro: Zahar. 2008
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, Dec. 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERRÃO, Euzalina da Silva. Quando o bairro do aluno é identificado com a frase “me rouba”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC, 1981.

GOMES, Isabela de Souza. Oficina “violência”: um relato de experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

LEME. Sayonara de Andrade. Percepções na ótica policial sobre os jovens – das ruas à sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

NASCIMENTO, Gizele Medeiros do; PEREIRA, Gabriel Lujan. Violência e autoritarismo no ambiente social escolar: Um estudo através do filme “O Substituto”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, Andrea Leonardo Muzy de. Fracasso e evasão escolar: um olhar a partir de uma escola da rede pública de São Gonçalo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral? *Rev. bras. Ci. Soc. [online]*. 2008, v. 23, n. 67, p. 135-146. ISSN 1806-9053.

PINHEIRO, Pedro Gabriel Carvalho; SILVA, Laiza Fernanda Santos. Conflitos e violências em espaços escolares: preconceitos e insulto moral como “coisas de adolescentes”. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SANTOS, Thales do Amaral; ARAUJO, Vitória Beatriz de; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. “E se me chamarem de bichinha?! E se me chamarem de sapatão?!” O bullying homofóbico na sala de aula. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SENA, Caio Moraes; DORNELAS, Stéfany Silva. A relação entre perfis dos estudantes e trajetórias escolares: uma análise comparativa em duas escolas de Belo-Horizonte. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SILVA JR, Clodomir Ferreira da; SANTOS, Romário da Silva. A intolerância religiosa contra alunos adeptos de religiões de matrizes africanas no ambiente escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

SILVA, João Victor Teodoro da. Pensando Escolarização e autoritarismo. Um estudo de caso: Colégio Hugo Simas, Londrina – Paraná. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA*, VI, 2019, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis, 2019.

ZALUAR, A; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Rosângela Pimenta
Marili Peres Junqueira*

O Grupo de Trabalho (GT) “Pibid e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades” ampliou-se para discutir, analisar e refletir sobre todas as políticas públicas e a formação docente em Ciências Sociais, enfatizando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica (RP) e o Programa de Educação Tutorial (PET) com inserção na educação básica e na licenciatura. A ampliação foi pensada após a ampliação dos programas de formação de professores. Em 2018, foi o início da RP em muitas instituições. O grupo vem de uma trajetória iniciada na terceira edição do Eneseb, em 2013, e manteve-se em todas as edições sempre a reflexão das políticas públicas de formação docente com gratificantes discussões e profícuos trabalhos. Nesse momento de 2019, compreendíamos que as discussões de formação docente com inserção na educação básica e na licenciatura mereceriam um foco sobre a nova legislação do ensino médio, as políticas de cortes de gastos no que se refere à educação, às restrições e ameaças à autonomia docente, consolidado o Pibid, os PETs e a novíssima RP, que estaria completando um ano de existência em agosto de 2019. Dessa forma, o GT passou a ter como título, em 2019, “Políticas públicas e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades”.

O GT teve 28 trabalhos submetidos, mas infelizmente não houve como acolher essa quantidade em apenas duas sessões. Ao final do processo, foram acolhidos 20 trabalhos para os dois dias do evento. Desses selecionados, conseguimos a representação de pelo menos um de cada região do país, apesar de não ser um critério ou objetivo, e nem termos essas informações durante o processo seletivo. Foram representadas as instituições dos seguintes estados: Bahia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro,

Rio Grande do Sul e São Paulo. Ao olhar para os nomes dos 33 autores que apresentaram trabalhos, verificamos que 64% são do gênero feminino e 36% do masculino. Esses números se aproximam da realidade nacional, pois em 2019 tínhamos 72,2% de mulheres matriculadas nas licenciaturas e apenas 27,8% de homens licenciandos (INEP, 2019). Tais dados mostram que a feminização do magistério continuará sendo uma marca da educação básica, sendo fundamental refletirmos sobre os impactos desse processo na (des)valorização do trabalho docente.

A maioria dos trabalhos tinha apenas uma filiação institucional ou coautoria com pessoas da mesma instituição, mas três trabalhos apresentaram autorias com diferentes filiações institucionais (15%). Dois foram parcerias com docentes de instituições da educação básica e instituições de educação superior. O terceiro trabalho apresenta uma parceria entre docentes universitários de instituições distintas – uma instituição federal e outra estadual. Mesmo que essas parcerias ainda sejam minoritárias, esse dado evidencia que o Pibid, a RP e o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) potencializaram a pesquisa e o trabalho coletivo entre docentes e discentes da educação básica e superior. A maioria dos trabalhos estão ligados a pesquisadoras e pesquisadores de instituições federais, sendo que apenas 33% são de instituições estaduais.

Dentre os 20 autores que enviaram o resumo, 50% remeteram também para o evento os seus trabalhos completos, pois esta segunda etapa de trabalhos completos era facultativa aos acolhidos pelos GTs. Dentre os dez trabalhos completos enviados previamente, nove apresentaram oralmente a pesquisa e apenas um não apresentou seu trabalho. Além destes, mais um trabalho foi apresentado apenas na modalidade oral, pois o evento facultava aos autores o envio de trabalhos completos e não vinculava isto à participação no GT.

Nesta parte iremos reproduzir brevemente o conteúdo dos resumos dos trabalhos acolhidos e que foram efetivamente apresentados no VI Eneseb, realizado em Florianópolis/SC. A escrita será praticamente fiel àquela elaborada nos resumos pelos autores, possibilitando uma melhor

compreensão dos trabalhos, mas não serão usadas aspas ou recuos a fim de tornar a leitura mais fluida⁵⁸.

O primeiro trabalho que será abordado foi desenvolvido por Sabrina da Silva Sousa, Luan Nunes de Oliveira e Cátia Wanderley Lubambo, todos ligados à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) de Recife, em Pernambuco. O trabalho intitulado “Formação do docente de Sociologia para o ensino médio: Pibic e Pibid como práticas para qualificação” é parte de uma pesquisa de iniciação científica sobre docentes de Sociologia no ensino médio na região Nordeste. O trabalho analisou dados estatísticos do Censo Escolar e do Censo do Ensino Superior para o Nordeste, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC). Os pesquisadores compararam os dados quantitativos com suas próprias experiências no Pibid e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), vivenciadas em seus processos formativos na licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco. Tomaram como referência a contribuição de teóricos do campo de formação docente e a pesquisa de campo. A pesquisa empírica foi realizada em três escolas, onde observaram a proposta metodológica contida no projeto pedagógico e a prática em sala de aula de alguns professores. Os resultados iniciais possibilitaram analisar a distância entre a formação docente, o projeto pedagógico e a prática da sala de aula.

O Pibid, como uma das políticas públicas de formação docente mais consolidada nas licenciaturas, recebeu atenção de vários pesquisadores. Marcos Augusto de Castro Peres e Hélio Fernando Lôbo Nogueira da Gama, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), analisaram o Pibid nessa instituição com relação aos desafios, limites e perspectivas no período de 2014 a 2017. O trabalho apoiou-se na concepção de professor reflexivo de Schön (1992) e no entendimento da escola como lócus de transmissão do saber sociológico. Assim, o saber-fazer, o

⁵⁸ Os resumos originais, bem como os trabalhos completos, podem ser encontrados no *site* do VI Eneseb. Disponível em: https://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=15. Acesso em: 30 nov. 2020.

desenvolvimento e a experimentação de novas estratégias metodológicas a partir da observação participante, da pesquisa etnográfica, de intervenções planejadas em sala de aula e nos demais ambientes de convivência das escolas foram o foco empírico da pesquisa que envolveu os estudantes de licenciatura. A realização de oficinas pedagógicas nas escolas serviu como laboratório para a produção de propostas de novas técnicas de ensino de Ciências Sociais, ferramentas didáticas, enfim, uma proposta de práxis educativa, no sentido de reflexão/ação apontado por Tardif (2007). Dessa forma, o debate realizou-se em torno da prática do professor de Sociologia nas escolas que acolheram o Pibid/UESC e as reflexões das atividades realizadas pelos pibidianos e pibidianas.

O terceiro trabalho, de autoria de Rosicleide Araújo de Melo, apresenta a relação entre o Pibid e a formação docente na cidade de Juazeiro/BA, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), intitulado “A atuação do Pibid em Sociologia através de projetos e sua contribuição para a formação docente”. O curso de Ciências Sociais da Univasf passou a integrar o Pibid em 2018 com o Núcleo de Iniciação à Docência de Sociologia. O programa foi acolhido por duas escolas estaduais de Juazeiro. O objetivo do trabalho foi abordar as contribuições para a formação dos(as) licenciandos(as) pibidianos(as) a partir da realização da ação “Mostra interdisciplinar juventudes e questões contemporâneas”. O trabalho utiliza-se principalmente das teorias sobre a formação docente de Nóvoa (1997), Handfas e Teixeira (2007), e juventudes de Dayrell, Carrano e Maia (2014). Assim, o debate e a análise apresentaram o engajamento dos pibidianos a partir das metodologias utilizadas, bem como uma participação ativa dos estudantes do ensino médio, trazendo novas perspectivas de atuação para os licenciandos e os docentes das escolas estaduais.

Outro trabalho com foco no Pibid, mas que também incorporou a experiência da RP, foi o intitulado “Formação dos docentes de Sociologia: um relato sobre o Pibid e a Residência Docente”, de Bruna Lucila de Gois dos Anjos, Vanice da Silva Pereira dos Santos e Gabrielle Cotrim D’Alecio. O estudo apresentado analisa os dez anos da obrigatoriedade da disciplina Sociologia (Lei nº 11.684/2008), a relação com o Pibid e o

programa de RP no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho foi compreender como essas políticas públicas voltadas para a formação de professores contribuíram para a construção do conhecimento escolar da disciplina e como interferiram na formação desses docentes. As pesquisadoras debateram sobre a prática e a vivência enquanto docentes dentro desses programas, e sobre os processos de formação contemplados por essas políticas públicas. O quadro teórico metodológico apresentado contou com Ivor Goodson (1997; 2013), que afirma a centralidade dos docentes nas decisões referentes ao currículo e ao ensino, e com Bernadete Gatti (2014), que demonstra os impactos das políticas de formação docente no Brasil. As pesquisadoras destacaram que o investimento nessas políticas públicas trouxe um novo status ao professor da educação básica no processo de formação de novos docentes, tornando-os parceiros na formação desses pibidianos e com características específicas de fortalecimento do processo de profissionalização dos futuros docentes.

Tiago Vieira Rodrigues Dumont, Carolina Baruel de Moura, Maria Valéria Barbosa e Melina Casari Paludeto apresentaram o trabalho intitulado “Residência Pedagógica - Ciências Sociais - Marília: uma história a ser compartilhada”, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). A investigação levou em conta a atual proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil, que produzem um projeto de educação articulado aos preceitos de um Estado neoliberal que propõe a flexibilização do currículo escolar, assim como torna a mediação do professor uma questão de notório saber, segundo os pesquisadores. Partindo dos pressupostos da teoria histórico-cultural, buscaram entender por meio das atividades planejadas, organizadas e desenvolvidas na RP para o ensino de Sociologia se a escola seria apenas um lugar de reprodução ou de transformação dos que estão na labuta diária para construir sentidos e significados para a educação escolar no Brasil.

Maria de Assunção Lima de Paulo, docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), apresentou o trabalho “A etnografia na escola como despertar da sensibilidade do estudante da licenciatura para o

ensino da Sociologia embasado na realidade”. O trabalho partiu das experiências construídas nas disciplinas de Complemento de Prática de Ensino I e Laboratório de Ensino e Pesquisa III, ministradas pela autora, e também da sua atuação como coordenadora da RP-Sociologia da UFCG. As sistematizações e as experiências de estudantes da licenciatura em Ciências Sociais com a pesquisa etnográfica na escola foram apresentadas tanto do ponto de vista dos olhares lançados sobre o espaço escolar, como a experiência da sala de aula, quanto do despertar da sensibilidade para as vivências juvenis e problemas sociais, que passaram a ser compreendidos como problemas sociológicos. Entendeu-se a etnografia como um método, não apenas como análise dos fenômenos socioculturais, mas como um olhar profundo para a complexidade da realidade social, da vivência dos agentes, dos tempos e espaços escolares, dos sentidos e significados dessas vivências. Esse debate foi embasado nas perspectivas teóricas de Wright Mills, Malinowski, Geertz, Roberto Cardoso de Oliveira e Bourdieu. Como resultados, foram apresentadas dez etnografias dentre aquelas pesquisadas. Os resultados dos processos de pesquisa etnográfica permitiram construir, junto com os estudantes, um olhar sensível para a escola, sua complexidade de vivências em contextos específicos e refletir sobre o desafio do ensino de Sociologia como disciplina escolar embasada na realidade.

Outro trabalho da UNESP/Marília foi o de Mariana Alves de Sousa, não mais baseado na RP como o primeiro, mas no contexto do Profsocio. O trabalho “O ensino de Sociologia e a ‘psicologia dialética’: delineando possibilidades para a transformação” busca entender o ensino de Sociologia e a psicologia dialética. Mariana Sousa apresentou a importância do ensino de Sociologia, problematizando limites e possibilidades da formação docente e da consolidação do conhecimento crítico e científico, apresentando como a psicologia dialética pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina escolar. A análise pautou-se nas Orientações Curriculares Nacionais, visando ressaltar a importância teórica e prática da disciplina e indicando as possibilidades para seu conteúdo na educação e na docência, por meio do processo de integralização da aprendizagem.

Continuando no debate sobre as políticas públicas e a formação docente, Jossana Morais de Moraes, da Universidade Federal de Santa Maria, examinou “A docência universitária na formação de professores de Ciências Sociais” por meio de uma etnografia da docência universitária. A partir de Silvia Isaia (2009), destaca que a docência universitária envolve a agregação de funções de ensino, pesquisa e gestão e não pode ser compreendida sem que se leve em conta a dimensão pessoal, as experiências formativas e de trabalho e os contextos institucionais. O cenário da última década foi de novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais abertos no país, em uma conjuntura de ampliação do ensino superior e de reinserção da Sociologia como disciplina escolar obrigatória no ensino médio. A realização de uma etnografia que descreve concepções, práticas, desafios e estratégias do docente universitário de Ciências Sociais frente à formação de professores e de suas políticas públicas específicas é essencial, e esse trabalho seguiu nesse caminho.

Marina de Carvalho Cordeiro também apresentou uma reflexão sobre a “Reforma trabalhista, BNCC e formação de professores no cenário político brasileiro atual”. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC, envoltas em inúmeras polêmicas, geram consideráveis impactos na Sociologia e no seu *status* como disciplina na educação básica, bem como em outras disciplinas das Ciências Humanas. Tais elementos analisados com relação à Reforma Trabalhista e ao projeto de RP recém-lançado pelo Governo Federal pontuaram, por outro lado, dinâmicas de flexibilização nas relações trabalhistas e, conseqüentemente, na profissão docente – e a adequação dos cursos de licenciatura à proposta da BNCC. Nesse contexto, esse trabalho objetivou promover um debate crítico e articulado entre tais reformas, analisando de que modo a RP se coloca como um elo fundamental para a implementação de alterações tanto no cenário educacional quanto no profissional docente que se busca formar num quadro de flexibilização absoluta das relações de trabalho. A partir da análise dos conteúdos das reformas, compreendidas sob a perspectiva analítica das Sociologias do Trabalho e da Educação, e da experiência como coordenadora do projeto de RP, buscaram correlacionar tais propostas com o projeto político-econômico-social de país em disputa no

cenário político brasileiro atual. Refletindo em especial sobre o papel da RP, projeto com considerável volume de investimento orçamentário, que se propõe a formar docentes para áreas que, em última instância e em consonância com a BNCC, deixariam de existir na educação básica.

José Marciano Monteiro e Edmilson Cardoso da Silva, pesquisadores ligados à UFCG, apresentaram o trabalho “Formação docente e mercado de trabalho: a inserção dos egressos da licenciatura de Ciências Sociais CDSA/Sumé no mercado de trabalho no período de 2013 a 2017”. A pesquisa teve como objetivo problematizar a relação entre a formação docente e a inserção dos licenciados em Ciências Sociais no mercado de trabalho no contexto do semiárido brasileiro. Para tanto, traçaram o perfil socioeconômico e a trajetória acadêmica, relacionando-os com a inserção no mercado de trabalho pós-formação inicial, utilizando-se de questionário e entrevistas para identificar os caminhos percorridos para a escolha, permanência e conclusão do curso, bem como as estratégias utilizadas para inserção no mercado de trabalho na região. A pesquisa identificou, infelizmente, que no universo analisado há um percentual significativo de profissionais atuando em outras áreas, distanciando-se, assim, do objetivo para o qual foram formados, o que demonstra a extrema necessidade de fortalecimento político da categoria e da profissionalização e da construção da identidade do professor das Ciências Sociais no ensino médio.

O último trabalho apresentado foi uma pesquisa comparativa entre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do Brasil, e o Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional (Profocom), da Bolívia. Quando o GT foi proposto, não imaginávamos ter a feliz discussão entre programas brasileiros e estrangeiros. Sergio Mario Orellano Narvaez, ligado à Universidade Federal do Paraná, apresentou o trabalho “A requalificação dos professores de Ciências Sociais da educação básica no Brasil e na Bolívia, os casos do Parfor e do Profocom”. Nesse horizonte, foram exploradas as inter-relações entre os novos projetos de sociedade e educação, nas quais os professores são parte fundamental. Dessa forma, se apresentaram e contrastaram os respectivos programas educacionais,

descrevendo suas características institucionais e curriculares, articuladas à requalificação de professores, desenvolvidas durante um período com governos progressistas que procuraram um aprofundamento da democratização, a partir de análises qualitativas de documentos oficiais e bibliografia. Além dos seus distantes processos de industrialização, os desafios e avanços educativos mostraram invariantes, assim como diferenças substantivas nos respectivos países. Desse modo, esses processos sociais e educacionais convidaram-nos a pensar na complexidade e diversidade das continuidades e rupturas históricas da formação de professores, na atualidade do contexto latino-americano.

Após esse brevíssimo resumo dos trabalhos acima citados, destacamos que as pesquisas, os estudos e o debate no GT revelaram que a formação de professores no Brasil tem sido impactada positivamente por programas como o Pibid, a RP e os mestrados profissionalizantes voltados para os professores da educação básica, em nossa área, o Prof socio. Esses programas demonstram na prática como a aproximação entre a escola e as instituições formadoras se constitui como um elo fundamental para uma política de formação de professores qualificada, comprometida, continuada e sintonizada com os desafios atuais da escola.

O GT também evidenciou desafios e limites que apontam para a necessidade de pesquisas que investiguem, entre outras questões: a falta de professores formados na área de Ciências Sociais e, conseqüentemente, de supervisores/preceptores/tutores para os programas; a relação entre “contemplados bolsistas” e demais licenciandos nas aulas de estágio supervisionado; as ações e atividades dos programas e sua relação (ou não) com o estágio supervisionado e a prática de ensino; o envolvimento dos demais professores dos cursos de licenciatura nos programas de formação de professores; a redução das bolsas/inserção de outros programas e recursos, dentre outros. Apesar dos desafios, o GT mostrou mais uma vez a potencialidade dos programas de formação de docentes viabilizados pelas políticas públicas vigentes. Os debates mostraram licenciandos, licenciandas e docentes criando e recriando metodologias ativas e significativas, ao mesmo tempo em que se comprometem com uma sólida formação e defesa da disciplina de Sociologia na educação básica.

Referências

- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.
- GATTI, Bernadete *et al.* *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HANDEFAS, A; TEIXEIRA, Rosana da C. Prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, jan/jun. 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior: notas Estatísticas 2019*.
- ISAIA, Silvia Maria A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. *In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: EdUFSM, 2009. p. 95-106.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEBATES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

*Agnes Cruz de Souza
Alexandre Barbosa Fraga*

O Grupo de Trabalho (GT) “Relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na educação básica”, coordenado por Agnes Souza (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) e Alexandre Fraga (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro), teve a sua primeira edição em 2019, durante o VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb). A intenção de propor esse espaço de debate foi refletir, de forma articulada, a respeito de duas dimensões. A primeira é o currículo de Sociologia, produto de diferenciados discursos, perspectivas, identidades e escolhas, o qual tem se concretizado no chão da escola desde o retorno da disciplina com a aprovação da Lei nº 11.684/2008. O conjunto diversificado de documentos oficiais, materiais didáticos, experiências de aprendizagem e conteúdos possibilita a realização do processo de recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996; SOUZA, 2020) e a construção da Sociologia enquanto conhecimento escolar.

Por sua vez, a segunda dimensão são as avaliações. Ao longo desses anos, em que um currículo foi se desenhando e nos quais inúmeros temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais adentraram as salas de aula de todo o país, tornou-se necessário refletir sobre os processos avaliativos, permitindo verificar a efetividade da aprendizagem. Diagnóstica, formativa ou somativa (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983), a elaboração desses instrumentos constituiu-se como parte da rotina de trabalho dos docentes de Sociologia. Nesse contexto, houve a produção de avaliações internas à escola, como provas discursivas ou objetivas e trabalhos dos mais diversos, sob a responsabilidade dos próprios docentes. Simultaneamente, a Sociologia foi introduzida também em avaliações externas à escola, como no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no

qual está incluída na parte de Ciências Humanas desde 2009, e nas provas de vestibular de algumas universidades públicas brasileiras, crescentemente de meados ao final dos anos 2000.

O GT buscou relacionar esses dois elementos, afinal de contas, a construção do currículo da disciplina esteve permanentemente interligada com a formulação de avaliações engendradas dentro e fora do espaço escolar, em um processo de retroalimentação, pois ao mesmo tempo em que o currículo influencia as avaliações, é também influenciado por elas (FRAGA; MATIOLLI, 2014, 2015a, 2015b; SOUZA, 2017). Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018, em razão da reforma desse nível de ensino por meio da Lei nº 13.415/2017, são esperadas alterações extremamente significativas tanto nos currículos quanto nos processos avaliativos. A temática proposta pelo GT justificou-se, então, por ter permitido analisar as múltiplas relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na educação básica, assim como refletir sobre as possíveis consequências dessas mudanças legislativas e reformas educacionais para os vínculos já estabelecidos entre aquelas duas dimensões.

Nesse sentido, seriam bem-vindos, por exemplo, trabalhos sobre as diretrizes curriculares estaduais e os demais documentos oficiais, a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, os livros e materiais didáticos, as atividades pedagógicas propostas, os tipos de avaliação utilizados em sala de aula e a presença da Sociologia no Enem e nos vestibulares. Este texto pretende relatar os debates no GT “Relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na educação básica”, analisando as temáticas abordadas e as ideias defendidas pelas(os) participantes. Primeiramente, realiza-se um balanço das discussões, caracterizando-as quantitativa e qualitativamente, bem como sintetizando os trabalhos apresentados. Por fim, nas considerações finais, parte-se para uma visão mais geral das discussões travadas no GT e indicam-se questões para pesquisa e reflexão em suas edições futuras.

Um balanço dos debates no GT

Ao todo, 17 trabalhos compuseram as duas sessões do GT. No entanto, desses acolhidos, 13 foram, de fato, enviados e apresentados por seus autores e autoras durante o VI Eneseb. Esse conjunto, que efetivamente fez parte dos debates em Florianópolis, será aqui caracterizado. Os 13 trabalhos, a maioria em coautoria, contaram com 28 pesquisadores, sendo, em uma divisão por sexo, 13 mulheres e 15 homens. Entre eles, 16 eram docentes da educação básica, sete estudantes de pós-graduação, quatro docentes do ensino superior e um estudante de graduação. As contribuições abarcaram diferentes abordagens, sendo nove mais ligadas ao currículo e quatro referentes, sobretudo, à avaliação. Nas discussões que se seguiram às apresentações, essas duas dimensões foram permanentemente conectadas.

O currículo foi permeado tanto por meio do enfoque prático-metodológico quanto de análises críticas, levando em conta as noções de contextualização, recontextualização, competências, habilidades, Movimento Escola Sem Partido (MESP) e contribuições dos documentos oficiais que delineiam a disciplina, tais como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), além de diagnóstico e investigação dos impactos da Reforma do Ensino Médio de 2017.

As práticas pedagógicas foram referenciadas via experiências a partir do uso de cordéis para a transposição didática interdisciplinar; da investigação do corpo como currículo oculto integrando a Antropologia à Arte; pensado e vivenciado de maneira integrada, pela ótica da pesquisa como princípio educativo; bem como correlacionado a projetos escolares.

Por sua vez, a avaliação foi dimensionada por perspectivas diversas: esquecimento e negligenciamento enquanto objeto de pesquisa e olhar sobre a instituição escolar; importância da disciplina no Enem; abordagem do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); objetivando-a por meio da circulação e posse de bens culturais e também entrecruzada pela reflexão da arte e mobilização do corpo na escola.

Síntese dos trabalhos apresentados

“A avaliação em questão: a necessidade do debate docente nas escolas brasileiras”, com autoria de Alberto Alvadia Filho (Instituto Federal do Rio de Janeiro), Wallace Ferreira (Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CAp/UERJ), Fernanda Azevedo da Silva (UERJ) e Rodrigo de Souza Pain (UERJ), trouxe a discussão sobre as complexidades que envolvem a avaliação na prática docente, elucidando o debate teórico-metodológico a partir das ideias de Phillipe Perrenoud, com a perspectiva da avaliação formativa, e de Cipriano Luckesi, fomentando a avaliação como ato amoroso e ético. Processos avaliativos devem considerar particularidades e necessidades dos estudantes de forma individualizada e humanizada, no entanto, os desafios são diversos. Apontaram-se a falta de pesquisas e trabalhos que enfoquem o tema (deixado, em geral, para segundo plano), a carência de formação sobre avaliação e a necessidade de repensar a meritocracia no espaço escolar.

Em “A literatura e as aulas de Sociologia no ensino médio: o caso dos cordéis de Leandro Gomes de Barros”, Diego Ramon Souza Pereira (Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Universidade Federal de São Carlos) explicitou um relato de experiência acrescido de pesquisa acerca das manifestações artísticas como instrumento teórico-metodológico para a apreensão da vida cotidiana, costumes e mudanças sociais. Nessa concepção, a literatura de cordel apresentou-se com potencialidade curricular e avaliativa para o ensino de Sociologia. Com o aporte conceitual de Antônio Cândido (sistema literário), José Murilo de Carvalho (nascente República) e Nísia Trindade Lima (invenção do Nordeste), o cordel personifica o “imaginário social” de proximidade e conformação sobre as mudanças e reformas sociopolíticas e, nesse sentido, as aulas de Sociologia são modificadas por essa literatura que aponta contradições entre os relatos canônicos e o imaginário popular.

No trabalho “O que se espera do professor de Sociologia no Brasil: as provas de licenciatura em Ciências Sociais do Enade”, Alexandre Barbosa Fraga (SEEDUC/RJ) e Thiago Oliveira Lima Matioli (Santa Mônica C.E.) investigaram as provas do Enade de licenciatura em Ciências Sociais com o

propósito de apreender o que se espera dos futuros docentes de Sociologia em termos de formação geral e específica, filiando o tema à agenda de pesquisa mais ampla dos autores. Realizou-se levantamento do estado da arte acerca das provas do Enade e o exame foi analisado documentalmente (editais, conteúdos programáticos e provas), verificando-se um esforço bem-sucedido em avaliar a capacidade de futuros docentes ao recontextualizarem didaticamente as teorias das Ciências Sociais.

“O estado da arte sobre o Movimento Escola Sem Partido: contribuições para o ensino de Sociologia no ensino médio”, de Sayara Francielle Camara Pimentel Santos (Fundação Joaquim Nabuco, Fundaj) e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (Fundaj), examinou o MESP nas produções dos programas de pós-graduação entre 2016 e 2018 com o objetivo de identificar contribuições para o ensino da disciplina e observar tendências sobre o fazer escolar que é circundado pelos debates educacionais polêmicos do MESP. Contemplando o quadro teórico-metodológico baseado nas obras de Mário Bispo dos Santos, Michel Foucault e Paulo Freire, as autoras associaram a intermitência da disciplina no currículo, a escola como lugar da produção de corpos dóceis e a educação enquanto ato político.

Com o objetivo de identificar como se dá a contextualização nas aulas de Sociologia, Josimara Aparecida de Azevedo da Silva Bovo (Universidade Estadual de Londrina, UEL) apresentou “A contextualização nas diferentes tendências pedagógicas: estudos das práticas de ensino em Sociologia”. A autora dimensionou a contextualização no processo de ensino-aprendizagem com base no cotidiano e significado dos conteúdos curriculares, acionando aportes teórico-metodológicos de João Luís Gasparin, Gregório Antônio Fominski do Prado, Tomaz Tadeu da Silva, Dermeval Saviani, além de documentos oficiais norteadores no âmbito nacional e regional (DCNEM, BNCC e Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná) e de entrevistas com docentes da rede estadual de Ivaiporã/PR. A pesquisa destacou a escassez de literatura sobre a contextualização e apontou o cuidado para que não haja empobrecimento dos conhecimentos sociológicos, acionando-os enquanto ciência e por meio da imaginação e percepção sociológica.

Na pesquisa “Possibilidades para o trabalho com o corpo no currículo e avaliação de Sociologia”, Lais Schalch (Cursinho Popular do Capão) e Renata Karla Magalhães Silva (Colégio Pedro II) dimensionaram o corpo no processo curricular e avaliativo apoiado em propostas de ensino que o mobilizem e dialoguem com a arte, repensando seu lugar na escola e integrando a relação corpo-intelecto. O suporte teórico-metodológico do trabalho é permeado por obras de Michel Foucault, Michel Maffesoli, Walter Benjamin, Márcia Strazzacappa, entre outras. Destacou-se a importância da mobilização dos corpos a partir de palavras, imagens e movimentos, permitindo ancorar as aprendizagens na experiência dos estudantes.

Em “A prática e ensino de Sociologia no ensino médio sob a perspectiva do desenvolvimento de projetos escolares: um olhar sobre a sustentabilidade”, Sônia Aparecida de Sena Fernandes (Universidade Estadual Paulista), Bruno Agostinho de Souza (Centro Paula Souza) e Rodrigo Cristiano Galindo (E.E. Cel. Eduardo S. Porto) empreenderam pesquisa-ação alicerçada em seqüências didáticas, bem como na problematização das políticas educacionais e nos reflexos das mudanças para a disciplina. Dessa forma, o trabalho propôs a participação ativa de educandos como sujeitos históricos, reconhecendo, no saber científico, aprendizado emancipador e libertário segundo suas vivências e saberes partilhados.

Com o trabalho “Para uma avaliação que faça sentido: circulação e posse dos bens culturais”, Ana Maria Gonçalves de Sousa (Universidade Federal do Ceará, UFC), Newton Malveira Freire (UFC) e Vilyvia Carla Marques dos Santos (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) apresentaram proposta avaliativa realizada em 2018 abordando o tema “cultura”. Os resultados da avaliação foram apoiados no suporte da produção do sucesso escolar, ancorados teoricamente por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. O trabalho permitiu correlacionar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, assim como seus domínios dos códigos de cultura legítimos. Concluiu-se que a proposta de avaliações diferenciadas, que levem em consideração elementos para além da matriz curricular, mas que também tragam o perfil cultural, corrobora práticas avaliativas com sentido tanto para discentes quanto para docentes.

“A experiência da iniciação científica no ensino médio a partir das aulas do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS”, apresentado por Josenira Unias Ribeiro (Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC/CE), Fernanda de Lemos Rocha (SEDUC/CE) e Newton Malveira Freire (UFC), objetivou examinar o destaque dado à iniciação científica na escola de ensino médio integral, com a observação das aulas e análise de material estruturado do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) – com característica curricular integradora e indutora de novas práticas – como também experiência significativa para o ensino.

“A presença da Antropologia na disciplina de Sociologia no ensino médio: uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum”, de Vinicius Limaverde Forte (Universidade Veiga de Almeida, UVA), Marina Leitão Mesquita (UVA) e Joannes Paulus Silva Forte (UVA), analisou a recontextualização (conforme Basil Bernstein) da Antropologia nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, OCEM e BNCC. Com exceção das OCEM, os demais documentos empregam de forma difusa e não disciplinar a Antropologia, tornando a área indefinida, ainda mais com a consolidação da BNCC, que descaracteriza a Sociologia como disciplina escolar.

No trabalho “A sociologia no Enem: uma análise das contribuições teóricas e conceituais da disciplina nas redações entre 2009 e 2018”, Wesley Hanns Carvalho Matos (UERJ), Victor Augusto de Oliveira (UERJ), Wallace Ferreira (CAp/UERJ) e Rodrigo de Souza Pain (UERJ) analisaram as provas de redação do Enem, observando temas curriculares e o direcionamento a respeito dos direitos humanos no exame, com destaque para a sua prevalência nas provas. Contudo, em 2017, o MESP questionou o entendimento dos direitos humanos e modificações foram feitas pela via judicial. Salientaram-se a importância da defesa dos direitos humanos e a base sobre a qual o currículo de Sociologia está assentado: defesa das minorias, diversidade, pluralidade e respeito à Constituição e ao Estado Democrático de Direito.

Em “Base Nacional Comum Curricular: o ensino da Sociologia em xeque”, Diego Greinert de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina) discutiu as mudanças nas versões da BNCC apresentadas antes e após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Com base nas teorias de Basil Bernstein, avaliaram-se os campos contextualizadores, o oficial de recontextualização e o de recontextualização pedagógica nas BNCCs, bem como as dificuldades para o exercício da disciplina de Sociologia nos documentos analisados e para além deles.

Por fim, “A Reforma do Ensino Médio e o lugar pertencente à Sociologia nesse novo quadro”, de Patrícia Silva Xavier (UFC), trouxe o debate acerca da reforma dessa etapa de ensino impetrada pelo governo Michel Temer, alertando para o lugar que será ocupado pela disciplina e atentando para a Lei nº 13.415/2017 e para os seus objetivos: econômicos, ideológicos, de desmonte da educação pública e de reformas neoliberais.

Considerações finais

A primeira edição do GT “Relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na educação básica”, no VI Eneseb, em 2019, permitiu aprofundar o debate sobre essas duas dimensões caras ao ensino de Sociologia. De um lado, o currículo, construído ao longo do tempo, de forma a explicitar: a) o que ensinar: habilidades e competências; temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais; b) como ensinar: existência de pluralidade teórica, articulação entre temas, conceitos e teorias (BRASIL, 2006), indicação de exemplos empíricos e de situações da realidade, emprego de linguagem adequada a esse nível de ensino, mediação didática e uso de metodologias, materiais e recursos diversos; e c) para que ensinar: propiciar o estranhamento e a desnaturalização (BRASIL, 2006), formar para a cidadania, contribuir para a reflexão crítica e desenvolver a imaginação sociológica, entre outros muitos sentidos atribuídos à Sociologia na educação básica.

De outro lado, a avaliação, tarefa permanente do trabalho docente visando acompanhar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem da Sociologia Escolar. Ao comparar os resultados obtidos pelos alunos e alunas

quanto aos objetivos propostos para o ano letivo e para cada bimestre específico, torna-se possível revisar o plano de ensino, reorientar a prática pedagógica, reforçar os conteúdos nos quais houve maior dificuldade, pensar em exemplos mais compreensíveis e aprimorar os materiais didáticos. As avaliações atribuem notas e conceitos tendo, em seus formatos internos à escola (provas, testes, trabalhos, relatórios, pesquisas e participação), sobretudo objetivos educativos e, em seus formatos externos à escola (provas do Enem e vestibulares, por exemplo), principalmente objetivos classificatórios. Nesse sentido, o *quê*, como e para *quê* ensinar estão intimamente relacionados a o *quê*, como e para *quê* avaliar esse ensino.

Nas próximas edições desse GT, questões para pesquisa e debate certamente virão da Reforma Educacional do Ensino Médio, realizada em 2017, e da BNCC, aprovada em 2018. As primeiras mudanças podem ser percebidas. Alguns estados já estão apresentando seus currículos adaptados a essa nova legislação. O Programa Nacional do Livro Didático 2021 passou a organizar os livros não mais por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, entre as quais a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual está incluída a Sociologia (MAÇAIRA, 2020). Essas alterações impactam o currículo e, em breve, também as avaliações. O estabelecimento de habilidades e competências na BNCC para o ensino de Humanas pedirá uma reformulação das avaliações internas à escola. A divisão do ensino médio, em formação geral e itinerários formativos, trará provavelmente uma remodelação do Enem. Portanto, ao relacionar currículo e avaliação, a continuidade do GT contribuirá para as tentativas de compreender o lugar ocupado pela Sociologia na educação básica a partir de agora.

Referências

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. *Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimentos de Sociologia. *In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. v. 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006, p. 101-133.

BRASIL. *Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. DOU 17/02/2017. Presidência da República, Secretaria-geral. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Brasília, Distrito Federal, 2017.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. Saberes em perspectiva. *Jequié*, v. 4, n. 8, jan./abr. 2014. p. 195-215.

FRAGA, Alexandre Barbosa. “A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento”. *In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015a. p. 252-278.

FRAGA, Alexandre Barbosa. Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. *Em Tese*, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015b. p. 103-123.

MAÇAIRA, Júlia Polessa. “Livro didático, o ensino de Sociologia e o”. *In: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 210-214.

SOUZA, Agnes Cruz de. *A Sociologia Escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina*. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017.

SOUZA, Agnes Cruz de. “Recontextualização pedagógica, o ensino de Sociologia e a”. *In: BRUNETTA, Antonio; BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 339-343.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”: UMA RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES

*Nise Jinkings
Sabrina Schultz*

Por que uma roda de conversa no Eneseb?

Desde o I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), ocorrido em 2009, no Rio de Janeiro, a ideia central que mobilizou professores e pesquisadores do ensino das Ciências Sociais na educação escolar foi a de criação de um espaço reflexivo e crítico que propiciasse a participação ampla de estudantes e professores de universidades, institutos federais e escolas. Mesmo que essa participação sempre tenha sido limitada por dificuldades na obtenção de apoio financeiro, principalmente de professores da rede pública estadual, muitos já desvinculados de suas entidades de ensino formadoras, o Eneseb tem sido, desde sua criação, uma referência importante para a socialização de pesquisas e experiências da área.

A participação do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis) na organização do VI Eneseb impulsionou a promoção de atividade voltada especialmente para os professores de Sociologia nas escolas. O Lefis, criado em 2003 com o apoio institucional dos centros de Filosofia e Ciências Humanas e de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), teve como objetivo responder a necessidades formativas dos professores de Sociologia e de Filosofia na rede pública estadual. Desde sua inauguração em 2004, quando se firmou como convênio entre a UFSC e a SED/SC, o Lefis está sediado em escola pública de educação básica, uma de suas particularidades em relação a outros laboratórios e núcleos voltados para o ensino de Sociologia ou de Filosofia, geralmente localizados nas universidades. Nos seus quase 20 anos de

existência, vem oferecendo cursos, oficinas, saraus, seminários etc., por meio de projetos de extensão de docentes participantes do laboratório, tendo se convertido em referência como espaço de formação continuada dos professores da rede pública de ensino e de reflexão compartilhada entre docentes e estudantes das licenciaturas.

A ideia da roda de conversa no VI Eneseb, concebida e discutida em reuniões do Colegiado do Lefis, teve como finalidade a organização de um ambiente de troca de experiências e reflexões entre professores da área, no contexto de ampliação do espaço político de forças conservadoras no país, na última década. Em particular, o intenso ataque à educação pública, desencadeado após o golpe jurídico e parlamentar de 2016, resultou em corte drástico de recursos financeiros e em ameaça ao direito à educação, conquista histórica da classe trabalhadora. Configura-se mesmo uma negação da função social da escola, enquanto espaço educativo de mediação crítica entre o conhecimento acumulado historicamente e a prática social comum a professores e educandos.

As ideias pedagógicas que fundamentam a política educacional dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-) negam essa função social e reduzem a educação escolar pública a um espaço precarizado de instrução técnica. Retomam com intensidade os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade da pedagogia tecnicista adotada durante a Ditadura Civil Militar de 1964, refuncionalizados na década de 1990 como base de reformas do ensino sob os ditames neoliberais. Tais princípios são a base da chamada “pedagogia das competências”, que secundariza o conhecimento científico e propõe práticas de ensino-aprendizagem utilitárias e pragmáticas (SAVIANI, 2002).

Foram esses os princípios que fundamentaram a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, que responde aos interesses dos setores empresariais vinculados ao mercado educacional. A reforma, que organiza os conteúdos de ensino por áreas de conhecimento e itinerários formativos subordinados a competências e habilidades, foi fortemente criticada e combatida por movimentos sociais vinculados à educação, inclusive pelo movimento dos estudantes secundaristas de ocupação de escolas. Como assinala Kuenzer (2017, p. 333), ela “[...]”

fragmenta e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum” e resgata as principais ideias da política educacional do Banco Mundial para os países periféricos, desde a década de 1990.

Em coerência com esses princípios, um dispositivo da política educacional integra esse movimento de reforma que esvazia a formação escolar e contribui para aprofundar as desigualdades no acesso ao conhecimento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua última versão, aprovada em 2018. O documento, baseado na pedagogia das competências, trata a Sociologia como “estudos e práticas” situados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sob essa lógica pedagógica, a BNCC “[...] dissolve os conteúdos dos componentes curriculares em listas de competências e habilidades definidas em cada área” (SILVA; NETO, 2020, p. 281).

A essa política de fragmentação e precarização da educação pública escolar e ao esvaziamento da função social da escola agrega-se um processo de criminalização de uma formação humana que corresponda às necessidades sociais dos educandos da escola pública. Com um discurso que afirma uma suposta doutrinação ideológica nas escolas e universidades, esse processo se expressa mais claramente no movimento denominado “Escola sem Partido”, criado em 2004 e tendo suas ideias incorporadas em diversos projetos de lei. O Escola sem Partido defende uma concepção de escolarização que dissocia o ato de educar – que estaria a cargo da família e da religião – do ato de instruir, sob responsabilidade do professor, que teria a função de transmitir um conteúdo de ensino “neutro”, sem a mobilização de valores, sem referência à realidade dos educandos, sem situar historicamente seu objeto de ensino. Ao mesmo tempo, seus adeptos usam estratégias discursivas fascistas e difundem um discurso de ódio e intolerância que coage professores, nega a complexidade do trabalho educativo e estimula práticas de denunciamento, violência e preconceito (PENNA, 2017).

Nesse contexto de ofensiva ultraconservadora, a roda de conversa organizada pelo Lefis para o VI Eneseb teve como tema geral “Metodologias e práticas do ensino de Sociologia em tempos de Escola ‘sem’ Partido”.

A roda de conversa: análises e relatos de experiência

As duas sessões da roda de conversa realizaram-se nas tardes dos dias 7 e 8 de julho, como parte integrante das atividades do Eneseb 2019. A maioria dos participantes foi composta por professores de Sociologia da rede pública de ensino. Entretanto, somaram-se à roda professores de outras disciplinas da educação básica, docentes do ensino superior, estudantes de graduação em Ciências Sociais e estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vindos de diferentes estados do país.

Ali ocorreu uma rica reflexão coletiva sobre os desafios atuais do ensino das Ciências Sociais no cotidiano da sala de aula. Foram analisadas e problematizadas dimensões da política educacional recente, especificamente no que tange à presença disciplinar da Sociologia nos currículos escolares, como consequência da Reforma do Ensino Médio e das determinações da BNCC. Ao mesmo tempo, tratou-se das repercussões de ideias disseminadas pelo Escola sem Partido nas instituições e de possibilidades de resistência frente a intimidações e tentativas de desqualificação do trabalho docente de professores, especialmente das Humanidades.

Na sessão do dia 7 foram tematizadas a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC nos estados de origem dos participantes. Destacou-se a situação do estado de São Paulo, em estágio avançado na condução da reforma, com a previsão de que em 2020 todas as suas escolas implementariam e se adequariam à nova política. Com relação a Santa Catarina, foi relatado que a adoção à política seria iniciada com 120 “escolas-piloto”, que deveriam aderir à reforma em 2020, ficando as demais para 2021.

O papel dos estudantes na mobilização contra as políticas de Estado que visam o desmonte da educação pública, especialmente após o golpe político de 2016, teve destaque nas falas. Foram citadas as manifestações, ocupações e movimentos grevistas dos estudantes nas universidades contra os avanços de um projeto privatista para o ensino superior, muitas

vezes em ações unitárias com professores e servidores técnicos. Mas ênfase maior foi dada ao movimento estudantil secundarista de ocupação de escolas, iniciado em São Paulo e desdobrado pelo país em 2016, nas lutas contra a Reforma do Ensino Médio.

Foi questionado na roda sobre como poderia se dar o enfrentamento à reforma, qual seria o papel das associações e sindicatos de professores e se haveria alguma instituição específica de sociólogos para tal. Como resposta, foi resgatado o papel fundamental que essas instituições desempenharam no processo de luta pela incorporação da Sociologia e Filosofia nos currículos escolares, desde a década de 1980, que culminou na obrigatoriedade das disciplinas, em âmbito nacional, a partir de 2008. O grupo ponderou a necessidade de se fortalecer ou reconstruir os sindicatos e associações de sociólogos.

De modo geral, as falas assinalaram a relevância dessas instituições para os processos atuais da resistência, frente às políticas educacionais recentes de ataques à educação pública e de esvaziamento dos conteúdos da Sociologia como componentes curriculares, além das pressões advindas de ideias ultraconservadoras, expressas no programa do Escola sem Partido. Ideias que atingem o trabalho docente no seu cerne, enquanto prática social humanizadora. Dentre outras ações de enfrentamento, a importância de ocupação dos espaços de representação e de debate no interior de cada instituição de ensino foi referida como estratégica nas disputas locais pelo currículo e na defesa dos princípios democráticos e socialmente referenciados dos atos educativos nas escolas, institutos e universidades. Espaços acadêmicos de trocas entre pesquisadores e professores das áreas de Ciências Sociais e de Educação, como o Eneseb, foram referidos como fundamentais para sua articulação política nacional e a socialização de informações sobre a situação do ensino de Sociologia em cada estado.

Uma vez abordadas as possibilidades e estratégias de organização coletiva, os professores e professoras foram convidados(as) a compartilhar suas análises dos impactos do projeto Escola sem Partido nas suas aulas. Foram relatadas diferentes situações de embate entre professor(a) e estudante, e a dificuldade de se trabalhar temas

entendidos como polêmicos, tais como: machismo, gênero, racismo, meritocracia. Ao longo da conversa foi possível estabelecer uma instigante troca de experiências e estratégias para se evitar situações de conflito com os estudantes “bolsonaristas” e/ou adeptos do projeto Escola sem Partido. O uso de recursos lúdicos, tais como jogos e brincadeiras, foi citado como exemplo de estratégias que podem auxiliar como recursos didáticos e, sobretudo, como estratégias para gerar maior sensibilidade e interesse dos jovens, de modo a permitir uma maior abertura para a reflexão crítica nas aulas de Sociologia.

Também foi assinalado o desafio de como mediar em sala de aula a inquietação, rebeldia e resistência, entendidas como características próprias dos jovens. Enfrentar esse desafio implica saber como acolher a argumentação dos estudantes, que muitas vezes se expressam com um posicionamento de confronto em relação ao professor. Foram relatadas pelos professores e professoras presentes algumas estratégias possíveis para se evitar um comportamento “bélico” em sala de aula e ao mesmo tempo sensibilizar os estudantes para o aprendizado do conteúdo de ensino proposto. Buscar estabelecer uma proximidade entre o conteúdo e as experiências sociais cotidianas dos estudantes, problematizar suas ideias iniciais sobre o tema de aula, muitas vezes baseadas em discursos midiáticos ideológicos, partindo de argumentos mais bem estruturados, articulados com preceitos científicos e afastados do senso comum, foram alguns caminhos propostos para um trabalho docente que responda às finalidades educativas da Sociologia.

Nessa perspectiva, o grupo assumiu a defesa de ideias pedagógicas que resgatem a importância da docência em seu papel de mediação entre as experiências sociais e necessidades práticas levadas pelos estudantes para a sala de aula e os conhecimentos sistematizados. Diante de um discurso ideológico de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” pela velocidade da circulação de informações, importa diferenciar claramente esse acesso à informação – mediado pelo discurso midiático – do ato educativo.

De qualquer modo, em todos os momentos pedagógicos de um trabalho docente que se apoie em uma perspectiva crítica é relevante situar

historicamente o conteúdo de ensino, tratando dos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais que delinham a sociedade capitalista na qual esses jovens estão inseridos. Como assinalou Ianni (2011, p. 332) em palestra para professores de Sociologia, tudo é movimento no mundo social e “[...] a chave para o trabalho crítico” é “recuperar a historicidade do social”, evitando-se as abordagens naturalizadoras.

No dia 8, segunda sessão da roda de conversa, foi retomada a temática que surgiu como demanda a partir das reflexões do dia anterior: possibilidades de organização e estratégias coletivas de resistência e enfrentamento às atuais políticas educacionais privatizantes, que esvaziam o processo educativo de suas finalidades de socialização do conhecimento acumulado historicamente, com implicações graves para o ensino das Ciências Sociais nas escolas.

Foi problematizado o papel da universidade e da escola pública como espaços de reflexão crítica e de organização coletiva, que têm sua expressão nos sindicatos de docentes e entidades estudantis, nas manifestações de estudantes e professores, nos movimentos sociais em defesa de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada. O “Emancipa” – curso pré-vestibular de perfil popular, que atua nas periferias – foi citado enquanto exemplo de estratégia coletiva de organização política para fazer frente ao desmonte do ensino público, abordando-se suas contribuições e limitações para tal resistência e enfrentamento.

As falas foram marcadas pelo reconhecimento da importância e compromisso da Sociologia com seu objeto de estudo e ensino, visando propiciar uma reflexão fundamentada e contextualizada sobre as relações sociais e a produção da vida em sociedade, nos seus processos históricos de transformação.

Com base em todas as reflexões e análises compartilhadas e construídas na roda de conversa, o grupo propôs, como contribuição para as ações de defesa da educação pública e do ensino das Ciências Sociais nas escolas: a) a manutenção da organização do grupo, criando uma lista de e-mails, para dar prosseguimento ao debate; e b) lançar uma nota em defesa da educação pública e do ensino das

Humanidades, especialmente da Sociologia, posicionando-se de forma contrária ao projeto Escola sem Partido, à Reforma do Ensino Médio e à BNCC. Segue a nota:

Nós, professores de Ciências Sociais/Sociologia nas escolas, universidades e institutos federais, que trabalhamos com a educação enquanto prática social mediadora entre os conhecimentos da vida em sociedade acumulados historicamente e a formação humana dos educandos, enfrentamos desafios que se agigantam no período recente. Vivemos um tempo histórico de crise capitalista aguda e abrangente, que desvela a dimensão destrutiva do sistema e suas contradições, dissimuladas em momentos de crescimento econômico. Entretanto, apesar dos gravíssimos problemas sociais que se alastram pelo mundo e atingem violentamente a população brasileira, tudo se passa como se essa realidade fosse imutável e natural. Essa é a ideia que perpassa os ataques ideológicos do poder dominante, presentes em todos os espaços da vida em sociedade, e que se expressa no senso comum como negação das possibilidades de transformação social e naturalização das desigualdades sociais. É com esse senso comum que nos defrontamos cotidianamente em sala de aula, nós professores de ciências sociais que temos como finalidade educativa socializar as teorias e análises sobre um mundo social problemático e em movimento contínuo. Esses desafios somam-se aos do conjunto dos trabalhadores docentes, com os quais compartilhamos os ataques da atual ofensiva obscurantista contra a ciência e a educação em nosso país. Somos o alvo de uma política que criminaliza o pensamento crítico e qualquer avanço na produção e socialização de conhecimento. Às históricas condições laborais de precarização do trabalho, baixa remuneração e longas jornadas nas escolas, ao processo de mercantilização e de intensificação do trabalho nas universidades desde os anos 1990, nos dias de hoje acrescentam-se as ameaças e intimidações aos professores postas pelo ‘Escola sem Partido’, que atinge o trabalho docente no seu cerne: nega sua função de educar. Sob os argumentos de doutrinação, a proposta visa mutilar os processos educativos nas suas possibilidades emancipadoras de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Essa tentativa de mutilação do trabalho educativo tem suporte na política educacional recente, da qual são exemplos a Reforma do Ensino Médio de 2017 e os cortes financeiros às universidades e institutos federais. Também se sustenta nas investidas contra os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores em suas lutas históricas,

como a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência, que atingem duramente as já precárias condições do trabalho docente. Diante do exposto e reunidos em Roda de Conversa durante o VI ENESEB, nós professores de Ciências Sociais/Sociologia manifestamos nosso repúdio aos graves retrocessos sociais impostos à população trabalhadora brasileira, aos ataques à liberdade de pensamento e à educação pública, à criminalização dos movimentos sociais e dos educadores na sua tarefa pedagógica.

Pela liberdade de cátedra, de ensino e de pensamento!
Em defesa da educação pública!
Pelas liberdades democráticas!

Considerações finais

A reflexão coletiva e a troca de experiências entre professores, viabilizadas pela roda de conversa organizada pelo Lefis, revelaram que os desafios atuais enfrentados no ensino de Sociologia são os mesmos nos diferentes estados. São similares às difíceis condições do trabalho docente nas escolas espalhadas pelo país: exígua carga horária para planejamento das aulas – o que envolve pesquisa, leitura, reflexão e a própria organização do conteúdo da aula – e elaboração e correção de atividades; professores com grande número de turmas e estudantes; escolas sem manutenção estrutural e recursos didáticos escassos. Essas são algumas das expressões da precarização material e pedagógica da escola pública e que perpassam a educação no seu todo, enquanto objeto de um projeto político de desmonte do serviço público.

Esse quadro se agrava com a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, além da crescente disseminação de ideias conservadoras, defendidas por adeptos do projeto Escola sem Partido. Os relatos e análises dos(as) professores(as) presentes tratam das repercussões desse quadro, ainda mais severas para aqueles e aquelas que atuam lecionando disciplinas de Humanidades, caso da Sociologia. Isso porque, além da precarização das condições de trabalho, os professores dessa área enfrentam cotidianamente perseguições

ideológicas, censura de conteúdo e o constante processo de desqualificação de sua atuação profissional, enquanto negação mesma do ato de educar.

Como já foi assinalado, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, apoiadas em uma concepção pedagógica utilitarista e produtivista, esvaziam o processo educativo de suas finalidades de socialização do conhecimento acumulado historicamente. Os professores do evento manifestaram sua preocupação com as possibilidades abertas de esvaziamento dos conteúdos de Sociologia, dissolvidos em listas de competências e habilidades definidas para cada área. É um processo que desqualifica o trabalho docente e estimula a substituição de professores de uma disciplina por docentes de outras áreas do conhecimento, procedimento que já existe e que poderá se intensificar.

O cenário crítico vivido e analisado na roda de conversa em 2019 tornou-se ainda mais dramático desde 2020, com a emergência da grave crise humanitária e sanitária provocada pela pandemia do coronavírus, ainda em curso. Acirraram-se as políticas de subordinação da educação aos mecanismos do mercado e de desmonte da educação pública nacional. O chamado “ensino remoto”, posto como alternativa ao ensino presencial no contexto da pandemia, precariza ainda mais as condições do trabalho docente e aprofunda as desigualdades educacionais estruturais no país. Nessas condições, segue atual e necessária a proposta da roda de pensar coletivamente possibilidades de organização e estratégias de resistência em defesa da educação pública.

Referências

IANNI, O. O ensino das Ciências Sociais no 1º. e no 2º. graus. *Cadernos CEDES*, v. 31, n. 85, Campinas (SP), p. 327-339, 2011.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a sociedade e a educação*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) - 2019

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, I.; NETO, H. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014-2018). *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. 2, João Pessoa, p. 262-284, maio/ago. 2020.

PARTE IV:
VI ENESEB:
PÔSTERES E OFICINAS PEDAGÓGICAS

PÔSTERES

Avaliação diagnóstica do contexto escolar da EA/UFPA: um aporte às ações do Programa Residência Pedagógica (Sociologia)

Adriana Machado de Vasconcelos (UFPA), Máira Bianca Sodré da Silva Sarmanho (UFPA)

A internet como uma ferramenta de estudos: os cuidados na busca de respostas

Adson Patrik Nogueira Barbosa (UFPA)

Manifestações culturais como instrumento do ensino da Sociologia

Ana Carolina Machado Ferrari (estudante)

A Sociologia aplicada em círculos de resolução de conflitos dentro do ambiente escolar

Ana Laura Silveira Machado (UNESP/Marília), Marcelo Marques da Silva Junior (UNESP/Marília)

A vez e a voz das meninas gordas: pesquisa e ensino sobre o corpo na disciplina de Sociologia no ensino médio

Anna Clara Carvalho Couto (UNIFAL-MG)

Jovens mulheres negras e hipersexualização

Anna Luiza Santos (IFRJ)

Os agentes de reprodução social: as relações de poder no ambiente escolar

Crislane Oliveira do Nascimento (UNIFAP)

Em Curta Sociologia: o curta-metragem como ferramenta pedagógica

Daniela Almeida Lira (UNESP)

A escola enquanto instituição promotora de saúde: uma análise bibliográfica do Programa Saúde na Escola (PSE) no Brasil

Delza da Hora Souza (UFSC)

Ensino de Sociologia e cinema nacional: analisando as indicações de filmes nos livros de Sociologia

Éberton da Costa Moreira (UFPA), Carolina Rodrigues de Souza (UFPA)

A relações necessárias entre a Sociologia e a educação inclusiva: um estudo a partir das perspectivas sociológicas sobre educação inclusiva na escola

Edmundo Simão Matos dos Santos (UNIFAP), Jorge Lucas de Oliveira Dias (UNIFAP)

Pibid: teoria e práxis na veia

Ester Balbino da Silva (UFGD)

A Sociologia das relações raciais vai à escola: proposta de atividades pedagógicas para o ensino médio

Fabiana da Silva Soares (UNESP)

Atividade de análise de músicas e reflexão sociológica

Fábio Henrique Ferreira (UNESP/Marília), Renan de Oliveira de Brito (UNESP/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Vitor Pontes Rechtes (UNESP)

Uma análise relacional da merenda escolar com a realidade das(os) alunas(os) do 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Dr. Freitas, no município de Belém-PA

Felipe Matheus Santa Brigida Oliveira (UFPA), Fabrício Tavares de Moraes (UFPA), Kleberson Almeida de Albuquerque (UFPA)

O álbum “sobrevivendo no inferno” do Racionais MC’s e o ensino de Sociologia

Gabriel Silva Santos (UNESP/Marília)

O uso do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de Sociologia

Helena Saito Autuori (UNESP), Patricia Sampaio Castelo Branco (UNESP), Pedro Henrique Soares Somini, Maria Carolina da Silva (UNESP)

“Onde você esconde o seu racismo?” Desnaturalizando e combatendo as desigualdades raciais

Ingrid Lara Reis Figueredo (IFRJ)

Histeria e honra: narrando o conflito em ambiente escolar a partir do gênero

Jéssica Carvalho de Almeida (UFRRJ), Adrielle do Vale Delgado (UFRRJ), Juliana Boti de Lima (UFRRJ)

Reflexões na relação: ciência e senso comum

Jhone Batista Carrinho (IFG/Jataí), Vinicius Barbosa da Silva Ribeiro Junior (IFG/Jataí)

Sociologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

João Moura de Arruda Baraldi Bastos (UNESP/Marília)

Pensando escolarização e autoritarismo: um estudo de caso do colégio Hugo Simas, Londrina – PR

João Victor Teodoro da Silva (UEL)

Obstáculos existentes no ensino de Sociologia em sala de aula: um estudo sobre a presença de Sociologia no cotidiano escolar

Jorge Lucas de Oliveira Dias (UNIFAP)

Manifestações culturais como instrumento do ensino da Sociologia

Karolina Paulino Calhelha (Unesp), Ana Carolina Machado Ferrari (estudante)

Trabalhando questões de gênero e sexualidade no ensino médio

Kerolayne Rocha Balzon (UFPR), Leticia Zaniol Kayamori (UFPR), Mariana Amorim Singh (UFPR)

Isso é problema meu? O papel do professor na mediação de conflitos em sala de aula

Laiza Fernanda Santos Silva (UFRRJ), Adrielle do Vale Delgado (UFRRJ), Jéssica Carvalho de Almeida (UFRRJ)

A condicionalidade em educação e a distribuição de beneficiários/as do Programa Bolsa Família em Londrina-PR

Luís Gabriel Ramiro Costa (UEL)

Introdução à noção de sociedade

Luis Henrique Lis Barbosa (UFPR), Guilherme Francisco Klahold (UFPR)

A influência na formação de ideias e estabelecimento de comportamentos: a centralidade da categoria docente na sociedade contemporânea

Maria Eduarda de Moraes Torres (UNESP/Marília)

Formação docente: relatando algumas vivências no Estágio Curricular Supervisionado em ensino de Ciências Sociais

Matheus Alves do Nascimento (UEMS/Amambai)

Pensando músicas sociologicamente: análises sobre o estigma

Michely Alvarenga de Amorim (UnB), Mayra Marília Policarpo Pedrosa (UnB), Camila Oliveira Silva da Cruz (UnB)

Angela Davis e Racionais MC's: uma abordagem metodológica de ensino através do rap

Miriã dos Santos (UFPR), Giulia Eduarda Bordim dos Santos (UFPR)

Conhecer para atuar: a experiência de Sociologia no Pibid

Pedro Cheuiche (PUC/RIO), Anna Sarah Alverca Quintino Alves (PUC RIO), Zeus Aleph Drys (PUC/RIO)

Projeto Cineclubes Diversidade em Debate: avaliando sua trajetória e seus resultados

Raquel Bandeira da Silva (IFRJ)

Ciências Sociais nas escolas: autonomia e experiências de graduandos em prática de formação docente

Ruy Bandeira Neto (UnB), Gabriel Borges Guimarães (UnB)

Guia Bibliográfico do Ensino de Ciências Sociais: reunir e compartilhar conhecimentos

Taynah Ataíde Rossigalli (UNIFAL-MG), Juliana de Andrade Pavanello (UNIFAL-MG), Isabella Serafim (UNIFAL-MG)

Diversidade sexual e identidade de gênero: como pensam jovens estudantes das redes públicas federal e estadual?

Taynara Torres Pareto (IFRJ)

O ensino de Sociologia como instrumento de respeito às diferenças e combate ao assédio

Thais Barroso Alves (UNESP/Marília), Letícia Mercês de Amorim (UNESP), Nayara Henriques dos Santos Angelini (UNESP)

A articulação do movimento estudantil no âmbito escolar: reflexos e perspectivas sociológicas sobre a juventude na educação

Vinícius Guilherme de Oliveira Mazziero (UEL)

As percepções sobre a violência entre alunos de ensino médio no município de Marituba/PA

Viviane Farias Rodrigues (UFPA), Leonardo Figueiredo de Souza (UFPA), Edimilson Barbosa Barros (UFPA)

Educação e relações étnico-raciais: uma perspectiva de ensino na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Wesley Vaz Oliveira (UNIFAP), Jorge Lucas de Oliveira Dias (UNIFAP)

Evolução das Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia na Educação Básica

Anthony Scapin Eichner (UFSM)

OFICINAS PEDAGÓGICAS

Elaboração de itens avaliativos

Coordenador(as/es): Simone de Oliveira Mestre (PPGS/UFMG)

Introdução aos recursos audiofônicos em aulas de Sociologia

Coordenador(as/es): Roniel Sampaio Silva (IFPI), Marcel Vidal de Albuquerque (PUC-Rio)

Autorretrato: o conhecimento de si e o aprendizado de Sociologia

Coordenador(as/es): Barbara Tovar da Silveira Barreto (UFRJ)

Faça você mesmo, crie um mundo novo: produção de fanzines na sala de aula

Coordenador(as/es): Frederico Alves Lopes (FUNEC/UFMG)

Ferramentas metodológicas da Sociologia e ensino da Sociologia

Coordenador(as/es): João Paulo Lima e Silva Filho

Performance e experiência no ensino de Sociologia na educação básica

Coordenador(as/es): Rodolfo Luiz Costa de Godoi (SEE/DF)

Dinâmicas de sala de aula para o ensino de Sociologia

Coordenador(as/es): Alexandre Barbosa Fraga (SEEDUC/RJ)

Como fazer pesquisa de opinião/eleitoral na escola

Coordenador(as/es): Mário Bispo dos Santos (SEE/DF)

Metodologia de Trabalho de Projeto e o ensino de Sociologia no ensino médio

Coordenador(as/es): Diego Ramon Souza Pereira (SEC-BA/UFSCAR), Lídia de Oliveira Matos (SEC-BA)

Um jogo sobre o racismo estrutural: como construir e utilizar no espaço escolar

Coordenador(as/es): Kássia da Cunha Antunes Coelho (IFPR), Yanca Larissa Godoy de Lima (IFPR), Gislaíne Harumi Honorato Fernandes (IFPR), Joel Manasses Filho (IFPR), Fernando Augusto Machado (IFPR)

Sociologia em tabuleiro: refletindo a sociedade contemporânea por meio do uso do jogo didático

Coordenador(as/es): Camila Philippi (SED/SC), Luciana Raimundo (UFSC), Sabrina Schultz (SED/SC)

A história em quadrinhos no ensino de Sociologia: uma proposta didática

Coordenador(as/es): Larissa Guedes de Oliveira (Fundaj)

Comer com os olhos, depois com a boca

Coordenador(as/es): Julia Andrade Vivas (UnB), Marina Isabel Correia da Silva Dantas (UnB), Isabella Cristina Alves de Sousa (UnB), Wanessa Oliveira Paes Landim (UnB), Irene do Planalto Chemin Pimentel (UnB)

Dança e movimento na aula de Sociologia

Coordenador(as/es): Lais Schalch (Cursinho Popular do Capão)

A fâisca na caverna

Coordenador(as/es): Ana Carolina Machado Ferrari

Oficina Mito e Cultura: o anime *Naruto* nas aulas de Sociologia

Coordenador(as/es): Camila De Paris (UFFS), Clovis Schmitt Souza (UFFS)

Músicas e conceitos sociológicos em sala de aula

Coordenador(as/es): Lucas Silveira Gimenes (UFC), Fernanda de Lemos Rocha (SEDUC), Josenira Unias Ribeiro (SEDUC/CE)

Conquistas em jogo: as relações de raça entre o tabuleiro e a realidade

Coordenador(as/es): Mariana Soares Chaves (UnB), Eduardo Rodrigues Santos (UnB), Aliane Agnes Cunha Braga (UnB), Jálisson Carvalho de Souza (UnB)

O ensino de Sociologia a partir de jogos pedagógicos em sala de aula

Coordenador(as/es): Camila Mariane de Souza (SEED/PR)

Da academia à realidade estudantil: uma oficina sociológica da violência

Coordenador(as/es): Eloisa Pissaia (UFPR), Guilherme Francisco Klahold (UFPR), Isabela de Souza Gomes (UFPR)

O ensino da Sociologia na “era da informação”: desenvolvendo o olhar sociológico a partir da análise de notícias veiculadas pelas mídias sociais

Coordenador(as/es): Amanda Pereira Campos (UnB), Anna Luiza Frias Xavier (UnB), Gabriela Soares de Araújo (UnB), Nathália Luíza Alves Silva (UnB)

Teatro do oprimido: violência de gênero e a desconstrução da masculinidade

Coordenador(as/es): Thayná Faria Rodrigues (UnB), Petra Raissa Lima Pantoja (UnB)

Sociolab Fundaj/Pibic Ensino Médio: uso da pesquisa nas aulas de Sociologia

Coordenador(as/es): Jéssika Wanessa dos Santos Miranda (Fundaj), Darcilene Claudio Gomes (Fundaj)

Instrumentos para ensinar e aprender Sociologia: uma perspectiva histórico-cultural

Coordenador(as/es): Elizabeth Aparecida Pereira Tapias Martinez (UNESP), Tiago Vieira Rodrigues Dumont (UNESP/SEDUC-SP), Julianne Cassia Santos Gonçalves (UNESP), Isabelly Cristina Soares Rodrigues (UNESP), Thalia Kelle dos Santos Sousa (UNESP)

Do meme ao esclarecimento: uma proposta interdisciplinar na era digital

Coordenador(as/es): Rogério Martins Marlier (IFPR), Lawrence Mayer Malanski (IFPR), Reinaldo Benedito Nishikawa (IFPR), Max Alexandre de Paula Gonçalves (IFPR)

Modelos da Organização das Nações Unidas (MUNs) no ensino médio: simulação de conferências e cúpulas de organismos internacionais

Coordenador(as/es): Roberta dos Reis Neuhold (IFRS), Márcio Rogério Olivato Pozzer (IFRS)

FREEtando ideias: poesia e política na dialética do conhecimento

Coordenador(as/es): Giovana Magalhães Jardim (UFU), Rafaela Rodrigues Soares (UFU), Bruno Batista Soares (UFU), Mariana Gonçalves Alvim Rocha (UFU)

Temáticas sensíveis durante o ensino em Sociologia: justiça restaurativa aplicada para mediar conflitos

Coordenador(as/es): Guilherme Henrique Cruz Quevedo (UnB), Richardson Kennedy Alves de Aguiar (UnB), Vinícius Gabriel Chaves dos Santos (UnB), Chirley Mikeline Torres Batista (UnB), Barnyson Rêgo da Paixão Farias (UnB)

Pesquisa sociológica: técnicas de amostragem no ensino de Sociologia

Coordenador(as/es): Sandra Aparecida Batista (UEL)

O uso do jornal nas aulas de Sociologia

Coordenador(as/es): Adriana de Fátima Ferreira (UEL)

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Agnes Cruz de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Boituva. Realiza pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica, política curricular, exames e avaliações (Exame Nacional do Ensino Médio/vestibulares) e Programa Nacional do Livro Didático.

Alexandre Barbosa Fraga

Pós-doutorando e doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica da UFRJ. Realiza pesquisas sobre sistemas de avaliação e ensino de Sociologia, sobretudo a respeito de como essa disciplina é cobrada nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio.

Amurabi Pereira de Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade de Pernambuco (UFPE), com estágio pós-doutoral em didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Atualmente pesquisa temas relacionados à Antropologia, Sociologia da Educação, História das Ciências Sociais e ao Ensino de Ciências Sociais.

Ana Carolina Bordini Brabo Caridá

Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é docente no Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* São José (IFSC). Sua área de interesse acadêmico está vinculada às discussões que envolvem as relações históricas entre juventude, trabalho, educação, políticas e currículo.

Ana Carolina Silva Torres

Mestre em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva de Sociologia do ensino médio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Atua nas áreas de ensino de Sociologia e metodologias ativas.

Ana Martina Baron Engerhoff

Doutoranda em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre pela mesma instituição. Atua na área do ensino de Sociologia, especialmente sobre a sua história, currículo e livros didáticos.

Angélica Lyra Araújo

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Araraquara e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, na Universidade Estadual de Londrina e colaborada do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES).

Anita Handfas

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes, onde desenvolve pesquisas sobre ensino de Sociologia, formação do professor e história da disciplina.

Cristiano das Neves Bodart

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa “O ensino de conhecimentos das Ciências Sociais” (ConsCiências-Sociais). Editor dos *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, da revista *Café com Sociologia*, da *Latitude* e da Editora Café com Sociologia.

Daniel Gustavo Mocelin

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Sociologia na mesma instituição. Líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de

Ciências Sociais. Realiza estudos sobre o campo da Sociologia Escolar, formação de professores, Sociologia do Trabalho e Sociologia Econômica.

Danyelle Nilin Gonçalves

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do departamento de Ciências Sociais na mesma instituição. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Diego Greinert

Doutorando em Sociologia e Ciência Política pela Universidade de Santa Catarina (UFSC), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisa temas relacionados ao ensino de Sociologia e currículo.

Fabiane Medina Cruz

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), AVA – guarani, professora da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e Coordenadora do Núcleo de Assuntos Indígenas (NaIN-UFGD/MS). É membro fundadora do Coletivo Indígenas em Contexto Urbano NhandeCamp.

Fabson Calixto da Silva

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Professor de Sociologia da rede pública de Alagoas. Pesquisador das questões raciais e educação, racismo, cotas raciais e ensino de Sociologia.

Fernanda Feijó

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista. Professora de estágio em Ciências Sociais e Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas. É a atual presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Haydée Glória Cruz Caruso

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico e atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB.

Irapuan Peixoto Lima Filho

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do departamento de Ciências Sociais na mesma instituição. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Joana Elisa Röwer

Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab/CE. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Julia Polessa Maçaira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Áreas de pesquisa: livros didáticos de Sociologia; formação docente; jogos pedagógicos para o ensino de Ciências Sociais.

Kelem Ghellere Rosso

Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná, *campus* Paranaguá. Desenvolve pesquisas na área de Sociologia do Trabalho e ensino de Sociologia, com ênfase na temática da juventude. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Ciências Sociais.

Lea Tomass

Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Sociologia do Instituto Federal do Pará. É conselheira municipal da Condição Feminina do município de

Santarém/PA e atua com pesquisa e extensão em gênero e relações étnico-raciais.

Leandro Raizer

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Ensino e Currículo na mesma instituição. Líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais. Pesquisador na área de Sociologia da Educação, do conhecimento e inovação, educação superior e ensino de Sociologia.

Lígia Wilhelms Eras

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutoranda na Universidade Estadual de Londrina. Docente de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Xanxerê. Membro do Conselho Editorial dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas do IFSC, membro da Comissão de Pesquisa da ABECS. As experiências de pesquisa são na área de Ensino de Sociologia, Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, Sociologia dos Livros, Inclusão.

Luciana de Freitas Silveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participante do grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Licenciada em Ciências Sociais pela UFSC.

Marcelo Pinheiro Cigales

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Sociologia na UnB.

Marili Peres Junqueira

Doutora em Sociologia na Universidade Estadual Paulista. Atualmente é professora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Mário Bispo dos Santos

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atualmente, é professor da Secretaria da Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Ciência, Tecnologia e Sociedade, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia; ensino médio; reforma educacional; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; formação de professores.

Nalayne Mendonça Pinto

Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora associada do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do qual é coordenadora. É pesquisadora na área de Sociologia, com ênfase nos seguintes temas: Sociologia Jurídica; Sociologia Criminal; criminologia; políticas públicas.

Nise Jinkings

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação. Áreas de pesquisa/atuação: ensino de Ciências Sociais/Sociologia; trabalho e educação; formação docente.

Rogéria Martins

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Coordenadora do Laboratório de Modalidades Diferenciada de Ensino de Sociologia. Atualmente concentra seus estudos nas instituições prisionais, focando na educação na prisão e nas condicionalidades do encarceramento feminino.

Rogério Mendes de Lima

Doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Rosângela Pimenta

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Sociologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Sabrina Schultz

Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da rede estadual de educação de Santa Catarina. Áreas de pesquisa/atuação: Sociologia do Trabalho; ensino de Ciências Sociais/Sociologia.

Sandra Maria Mattar Diaz

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora da PUCPR. Atua nas seguintes áreas: Sociologia da Educação; prática profissional em Sociologia; metodologia do ensino em Ciências Sociais; Estágio Supervisionado em Sociologia.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professora da UNESP, *campus* Marília. Pesquisa na área do ensino de Sociologia.

Thiago Ingrassia Pereira

Sociólogo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. Áreas de pesquisa: metodologia de ensino em Ciências Sociais; educação popular; sistema de educação superior. Ex-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (2016-2020).

Valéria Lopes Peçanha

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Sociologia do Colégio Pedro II (Niterói/RJ). Atualmente pesquisa expressões de gênero e sexualidade na participação política da juventude em contextos escolares, articulando os campos dos Estudos da Juventude e de Gênero com os referenciais sociológicos acerca dos movimentos sociais e da ação coletiva para interpretar a atualidade do movimento secundarista brasileiro.

Os ORGANIZADORES



AMURABI OLIVEIRA

É PROFESSOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E PESQUISADOR DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. ACREDITA NA CIÊNCIA E NO PAPEL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.

É DOUTORANDA EM SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, COM BOLSA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DEFENDE O FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA AS PESQUISAS CIENTÍFICAS.

ANA MARTINA BARON ENGERROFF



É DOUTORANDO EM SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E BOLSISTA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DEFENDE O ENSINO PÚBLICO, GRATUITO E DE QUALIDADE.

DIEGO GREINERT



É PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. PARTICIPA DO ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE SUA SEGUNDA EDIÇÃO, QUANDO ATUAVA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

MARCELO CIGALES



ESTE LIVRO É UMA IMPORTANTE REFERÊNCIA PARA O CAMPO DO ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO. ELE TRAZ OS RESULTADOS DE PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS APRESENTADAS DURANTE O VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB), REALIZADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA EM JULHO DE 2019. EM MAIS DE 10 ANOS DE EXISTÊNCIA, O ENESEB É HOJE O PRINCIPAL ESPAÇO DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS, COMPARTILHAMENTO DE PESQUISAS E ARTICULAÇÃO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL. ESTE LIVRO TRAZ PARTE DAS SIGNIFICATIVAS REFLEXÕES E DEBATES A RESPEITO DA PRÁTICA DOCENTE E DO COMPROMISSO DE NOSSA COMUNIDADE ACADÊMICA COM A TRANSMISSÃO CRÍTICA DE CONHECIMENTOS, EM PARTICULAR NESTE MOMENTO DE GRANDES RETROCESSOS E DE ATAQUES À EDUCAÇÃO E À CIÊNCIA NO PAÍS. DESTACAMOS A DEMOCRÁTICA PRESENÇA DE TEXTOS DE DOCENTES E DISCENTES DE DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO, QUE ESPELHAM A VITALIDADE E O ENTUSIASMO PRESENTE NOS GRUPOS DE TRABALHO, MESAS-REDONDAS, OFICINAS E EXPOSIÇÕES DE PÔSTERES QUE MARCARAM ESTA EDIÇÃO DO ENESEB EM FLORIANÓPOLIS. OS ARTIGOS DESTA OBRA, PUBLICADOS NESTE MOMENTO HISTÓRICO DE ISOLAMENTO SOCIAL DADO PELA PANDEMIA DA COVID-19, SÃO TAMBÉM INSTRUMENTOS DE RESISTÊNCIA AOS ATAQUES QUE AS CIÊNCIAS SOCIAIS VÊM SOFRENDO NO BRASIL. OBRA IMPRESCINDÍVEL PARA QUEM SE INTERESSA E ESTÁ ENGAJADO NA FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES DE ESTUDANTES, SEJA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, SEJA DA GRADUAÇÃO OU PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA.

MIRIAM PILLAR GROSSI

PROFESSORA TITULAR DO DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, MEMBRO DO CONSELHO DELIBERATIVO DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO E EX-PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA E DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.



fapesc
Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina

ISBN 978-1-78280-808-4



9 781782 808084



**EDITORA
CAFÉ COM
SOCIOLOGIA**