



Rumos da Sociologia na Educação Básica:

Reformas, resistências
e experiências de ensino

ENESEB2017

Haydée Caruso
Mário Bispo dos Santos
(organizadores)


cirkula

HAYDÉE CARUSO
MÁRIO BISPO DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

RUMOS DA SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
ENESEB2017, REFORMAS, RESISTÊNCIAS E
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2019.

1º edição - 2019

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Impressão: Copiart

Tiragem: 300 exemplares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R937 Rumos da sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino / Haydée Caruso, Mário Bispo dos Santos (orgs.). - Porto Alegre: CirKula, 2019.
252 p.

ISBN: 978-85-7150-015-0

1. Sociologia. 2. Educação básica. 3. Ensino Médio. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Professores – formação. I. Título. II. Caruso, Haydée. III. Santos, Mário Bispo dos.

CDD 301

Bibliotecária responsável: Débora Jardim Jardim – CRB 10/1598

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Loja 1 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

HAYDÉE CARUSO
MÁRIO BISPO DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

RUMOS DA SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA
ENESEB2017, REFORMAS, RESISTÊNCIAS E
EXPERIÊNCIAS DE ENSINO



PORTO ALEGRE

2019

SUMÁRIO

- 09 PREFÁCIO
 [**A SOCIOLOGIA EM TEMPOS SOMBRIOS**]
 CARLOS BENEDITO MARTINS
- 13 **APRESENTAÇÃO**
 HAYDÉE CARUSO
 MÁRIO BISPO DOS SANTOS
- SEÇÃO 1
 **CONJUNTURA E ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E
 POSSIBILIDADES PARA O FUTURO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
 BÁSICA**
- 23 ILEIZI FIORELLI SILVA
 **OS CICLOS DOS NOSSOS PATRIMÔNIOS INTELECTUAIS, EDUCA-
 CIONAIS E PEDAGÓGICOS: O QUE TEMOS E O QUE ESTÁ SOB
 AMEAÇA?**
- 31 DANYELLE NILIN GONÇALVES
 **REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
 EM TEMPOS DE RETROCESSO**
- 35 SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA
 NEOLIBERALISMO, (CONTRA)REFORMAS E EDUCAÇÃO
- SEÇÃO 2
 GRUPOS DE TRABALHO: BALANÇOS E PERSPECTIVAS
- 49 RAFAEL MOREIRA DO CARMO
 MARCO AURÉLIO PEDROSA DE MELO
 **UM BALANÇO DO DEBATE SOBRE A ATUALIDADE DO TRABALHO
 DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**
- 63 HAYDÉE CARUSO
 NALAYNE MENDONÇA PINTO
 **PERCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NO
 AMBIENTE ESCOLAR E SEU ENTORNO SOCIAL**

- 85 ISAURORA C. MARTINS DE FREITAS
IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO
PENSAR AS CULTURAS JUVENIS PARA ENSINAR SOCIOLOGIA
- 101 LÍGIA WILHELMS ERAS
FERNANDA FEIJÓ
O UNIVERSO DIGITAL NO ESPAÇO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS, LACUNAS E PERSPECTIVAS
- 117 CAIO FELIPE CAMPOS CERQUEIRA
BRUNO DOS SANTOS HAMMES
O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL: PRÁTICAS, TROCAS, TEORIAS E REALIDADES
- 125 ROGÉRIA MARTINS
LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA
AS MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO E A SOCIOLOGIA: MUITOS DIÁLOGOS URGENTES A SE ESTABELECEM PARA O FAZER SOCIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- 137 CRISTIANO DAS NEVES BODART
MARCELO CIGALES
ANTONIO ALBERTO BRUNETTA
A PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL
- 147 DÉBORA CRISTINA GOULART
DIOGO TOURINO DE SOUSA
O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
- 159 AMURABI OLIVEIRA
LEANDRO RAIZER
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS

- MARILI PERES JUNQUEIRA
ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA
169 **O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS:
PERMANÊNCIA DAS POSSIBILIDADES FRENTE AS NOVAS
DIRETRIZES DO PROGRAMA**
- ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA
MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO
SIMONE MEUCCI
TABATA LARISSA SOLDAN
187 **TEORIAS E MÉTODOS PARA PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA**
- RENATA SCHLUMBERGER SCHEVISBISKI
ANDRÉ ROCHA SANTOS
199 **ENSINO DE POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO? CONTEÚDOS,
METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS NA
DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**
- SEÇÃO 3
RODAS DE CONVERSA
MEMÓRIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES
DE SOCIOLOGIA
- BRUNA LUCILA DOS ANJOS
211 **SER DOCENTE E FORMAR DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE
UMA PRÁTICA**
- MARCOS ANTÔNIO SILVA
219 **A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA:
CAMINHOS E DESCAMINHOS QUE LEVAM OS SUJEITOS
DE ESTUDANTES AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**
- SEÇÃO 4
LISTA DE PÔSTERES E OFICINAS PEDAGÓGICAS
- 231 **LISTA DE PÔSTERES**
- 239 **OFICINAS PEDAGÓGICAS**
- 243 **SOBRE OS AUTORES**

PREFÁCIO

[A SOCIOLOGIA EM TEMPOS SOMBRIOS]

Uma das características que marca a trajetória de mais de um século da sociologia repousa em sua incansável disposição de analisar as constantes transformações política, econômica, social e cultural que perpassam as diversas sociedades modernas, ancoradas em observações empíricas e analisadas a partir de teorias elaboradas por autores clássicos e contemporâneos desta disciplina. Mas, em função de procedimentos metodológicos rigorosos adotados em suas investigações, carece de fundamentação a acusação que a Sociologia, tanto nacional quanto internacional produz ideologias ou coisas semelhantes.

Em sua fase inicial a Sociologia esteve concentrada em determinados países europeus e na América do Norte. Gradativamente, a Sociologia espalhou-se nos quatro cantos do mundo e atualmente encontra-se presente em praticamente todos os países que possuem universidades. Nesta direção, formou-se nas últimas décadas uma vigorosa comunidade global de Sociologia que tem favorecido uma intensa comunicação acadêmica entre pesquisadores localizados em diferentes países, propiciando o cultivo de um saudável pluralismo teórico, no qual convivem e dialogam entre si diferentes abordagens teóricas.

Ao analisar relevantes questões existentes nos diversos países e abordar temas globais fundamentais que perpassam as sociedades contemporâneas, a Sociologia tornou-se um ator fundamental na dinâmica cultural das sociedades contemporâneas. Os resultados de suas pesquisas têm permitido os indivíduos refletirem o impacto das aceleradas transformações globais em curso e os possíveis impactos destas mudanças em suas vidas privadas.

Devido à relevância intelectual e social da Sociologia, vários países possuem vigorosos Departamentos desta disciplina, como é caso das universidades de Harvard, Columbia, Yale, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo. Ao invés de sofrer hostilidades sociais e políticas, incentivada por uma atitude anti-intelectualista tosca e desinformada, possuem o respeito social de suas populações e o incentivo acadêmico de seus respectivos governos e desenvolvem suas atividades com elevado grau de liberdade de ensino e pesquisa.

Através de suas pesquisas a Sociologia tem fornecido também uma importante contribuição para a compreensão e construção do Brasil como nação. Os passos iniciais da institucionalização da Sociologia ocorreram somente em meados da década de 1930, quando surgiram as

primeiras instituições e centros de pesquisa nesta área de conhecimento. Durante as três décadas subsequentes produziu-se um conjunto expressivo de trabalhos voltados para a análise da rápida mudança social que estava ocorrendo no país, abordando temas pertinentes que favoreceram a construção de uma consciência crítica no país no que tange as relações raciais, a desagregação e a crise do mundo rural, o processo de urbanização, a formação do proletariado urbano e da burguesia nacional, a constituição das camadas médias, a política e o desenvolvimento em sociedades periféricas etc.

Contudo, enquanto caminhava para um processo de maturação acadêmica a Sociologia sofreu uma brutal repressão de suas atividades praticadas pela ditadura militar. Neste contexto, o princípio da autonomia da universidade foi violentado, dando margem à ocorrência de aposentadorias compulsórias de professores em várias universidades públicas que exerciam posições de liderança na Sociologia naquele período.

No entanto, a mobilização da comunidade científica nacional conduzida então pela SBPC, assim como a dedicação do trabalho de pesquisadores e discentes em Sociologia, bem como em outras áreas do conhecimento resistiram às intempéries repressivas. Na verdade, a Sociologia saiu fortalecida institucionalmente do regime autoritário. Na esteira do desenvolvimento da pós-graduação nacional, gradativamente, a Sociologia penetrou em todas as regiões do território nacional, produziu um corpo docente altamente qualificado, com uma visão cosmopolita da profissão e do mundo, inserido em redes internacionais de pesquisa, fatos estes que têm reverberado positivamente na formação das novas gerações de sociólogos. No final da década de 1980 deu-se a (re)criação da Sociedade Brasileira de Sociologia que tem desempenhado um papel crucial no processo de institucionalização da disciplina no país.

No seu processo de contínua renovação a Sociologia no país tem analisado novos temas relevantes da realidade brasileira no momento presente, tais como: a violência urbana e no campo, as novas formas de desigualdades sociais, raciais e de gênero, a democracia e os direitos humanos, os desastres ambientais, a diversidade social, a religião e a política, a indústria cultural, a inserção do Brasil no processo de globalização etc. Os resultados de suas investigações sobre várias esferas da vida social no país têm oferecido suporte para elaboração de políticas públicas para instituições federais, estaduais, municipais etc. Ao mesmo tempo os centros de ensino e pesquisa de Sociologia têm fornecido quadros profissionais qualificados que vêm atuando não somente no espaço universitário, mas também em diversas empresas públicas e privadas no país. Apesar de sua relevância social para o país, tanto a Sociologia quanto as universidades públicas vêm sendo sistematicamente atacadas nos últimos meses por esferas governamentais e por segmentos conservadores da sociedade brasileira.

A Sociedade Brasileira de Sociologia acolheu o projeto de inclusão da Sociologia no Ensino Médio desde os anos de 1950. Num período mais recente, no qual a SBS vem realizando seus Congressos bianuais formou-se em seu interior uma Comissão de Ensino de Sociologia, que assumiu o trabalho de discutir os rumos do ensino e da disciplina no Ensino Médio, bem como promover discussões mais amplas sobre aspectos das relações entre universidade e sociedade que tendem a repercutir na presença da Sociologia no Ensino Médio.

Esta Comissão ao longo dos anos vem atuando ativamente no interior da SBS e no contexto da sociedade brasileira, tendo como horizonte a preservação da Sociologia no Ensino Médio. Neste sentido, tem publicando trabalhos importantes sobre a presença da Sociologia no Ensino Médio, identificando obstáculos que dificultam sua qualidade e ao mesmo tempo tem sugerido alternativas para superar as dificuldades apontadas, tendo como alvo o contínuo aperfeiçoamento de recursos humanos e materiais para levar a cabo o Ensino de Sociologia no nível médio dentro de elevados parâmetros de qualidade acadêmica.

Foi a partir desta motivação que foi elaborada e implementada a proposta de um Mestrado Profissional para a formação de docentes que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Em função disso, recentemente foram publicados os livros *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios* (organização Helena Bomeny), *Sociologia na Educação Básica* (organizadores Ileizi Fiorelli e Danyelle Gonçalves) e os dois volumes *Sociologia Brasileira Hoje* (organizadores Carlos Benedito Martins e Sergio Miceli).

Dito isto, tem-se que a presente obra se constitui num produto do trabalho da Comissão de Ensino de Sociologia no nível médio realizado durante o V ENESEB que ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), de 23 a 25 de julho de 2017 e têm como finalidade sistematizar e apresentar parte dos trabalhos que compuseram as conferências, as mesas-redondas, os grupos de trabalho, as rodas de conversas, as oficinas e os painéis, entre outras atividades. Em razão disso, tem-se que os artigos que integram o presente livro trazem contribuições pertinentes para refletir sobre a importância cultural de se preservar a Sociologia no Ensino Médio, uma vez que os conteúdos transmitidos permitem aos jovens que o frequentam estabelecer um nexos entre as aceleradas mudanças sociais, culturais, econômicas que marcam as sociedades contemporâneas e suas biografias individuais.

Este livro integra o esforço que a SBS vem desenvolvendo de encorajar uma constante autorreflexão a respeito da produção da sociologia no Brasil, bem como busca avaliar seu processo de internacionalização e rever constantemente a qualidade do Ensino de Sociologia oferecido no Ensino Médio, na graduação e nos cursos de pós-graduação. E, neste sentido, num momento em que forças obscurantistas existentes na sociedade

brasileira promovem um sistemático ataque à cultura nacional, às universidades públicas e também às ciências humanas, a Sociologia, tem o desafio de demonstrar para o país que ela se constitui num ator fundamental na vida nacional e tem muito a contribuir através de suas pesquisas para enfrentar uma série de questões cruciais existentes no Brasil.

Carlos Benedito Martins

Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia
Professor Titular do Departamento de Sociologia da UnB

APRESENTAÇÃO

As páginas que se seguem refletem o esforço coletivo de cientistas sociais brasileiros e brasileiras que se dedicam à Sociologia na Educação Básica como campo de exercício da docência e da pesquisa. Aqui estão reunidas as contribuições de diversos atores que tornaram o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) um espaço fundamental para dar visibilidade a estudos e reflexões, oriundos de diferentes universos epistêmicos, que tratam dos desafios e perspectivas para as licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil e sua ação cotidiana no mundo escolar. O evento é uma ação da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS que se propõe a discutir os sentidos e os rumos do ensino e da disciplina de Sociologia na escola, assim como tem proposto reflexões acerca de aspectos relativos a formação docente e ao papel da Universidade nesse processo.

O tema tratado aqui torna-se ainda mais relevante em tempos obscuros como os que vivemos hoje em que a Sociologia – enquanto componente curricular da Educação Básica brasileira – está no epicentro de uma série de controvérsias que envolvem a Reforma do Ensino Médio, entre outros projetos que visam diminuir, deslegitimar e até excluir a disciplina como conteúdo obrigatório.

O presente livro traz artigos de 34 (trinta e quatro) autores (as) que têm como ponto de partida as discussões que aconteceram no V ENESEB realizado em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), de 23 a 25 de julho de 2017, através do financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF. Trata-se, portanto, de uma obra coletiva gerada a partir das conferências, mesas-redondas, grupos de trabalho, rodas de conversas, oficinas e painéis. O livro está organizado em três seções, a saber: 1) as análises sobre a conjuntura educacional e o Ensino de Sociologia oriundas das conferências e das mesas redondas; 2) os balanços das discussões desenvolvidas nos grupos de trabalho; e, 3) as narrativas autobiográficas apresentadas nas rodas de conversa. Além de contar com dois anexos que registram as oficinas realizadas e os pôsteres que foram apresentados no evento.

Na primeira seção denominada *Conjuntura e Ensino de Sociologia*, o artigo **Desafios para a Sociologia na Educação Básica** reproduz a conferência de abertura proferida pelas professoras Ileizi Fiorelli Silva e Dan-yelle Nilin Gonçalves. A primeira conferencista propõe uma roda de conversa imaginária com Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, na qual lhes falaria sobre os avanços da Sociologia na Educação Básica que desde 2009

é uma disciplina obrigatória em todas escolas do país e que desde então seu ensino tem sido contemplado pelas diversas políticas educacionais como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Nessa conversa imaginária, ela também lhes falaria sobre um novo ciclo de retrocessos, mas que suas ideias nos ajudam a analisar a conjuntura e a fortalecer a resistência. A segunda conferencista faz uma análise evidenciando os elementos de uma conjuntura desfavorável à Educação. Ela nos mostra que no bojo de uma onda conservadora, educadores são taxados de “doutrinadores ideológicos” pelo Movimento Escola Sem Partido, os livros didáticos e políticas de cotas são atacados, uma onda na qual, ganha força a ideia que a família é quem deve definir os conteúdos ensinados aos filhos e assim, se coloca em jogo a própria escola com a transformação do Ensino Domiciliar em uma Proposta de Lei. Não obstante a conjuntura adversa, a autora nos lembra que a história acontece em ciclos e que ela nos ensina que a democratização das políticas públicas sempre será objeto de disputas e lutas.

Em **Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação**, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça nos mostra que os elementos conjunturais de curta duração como aqueles citados no artigo anterior estão imbricados com fatores estruturais de longa duração. Por essa razão, ela nos faz re-visitatar à década de 1990, um dos marcos da crise do capital e momento de ascensão do neoliberalismo. Naquele contexto, a educação passa a ser configurada fortemente como uma mercadoria fundamental para a expansão do capital que buscava novas frentes de exploração. Ao longo das últimas décadas, a mercantilização da Educação se concretizou em diretrizes que ganham diversas formas na educação brasileira: as avaliações em larga escala, parcerias público e privado, a ampliação do Ensino a Distância (EaD), a flexibilização do currículo etc. Eis o pano de fundo sob o qual se fomentou e se aprovou a Reforma do Ensino Médio do Governo Temer que reduziu a presença das disciplinas, inclusive a Sociologia. Por isso, para a autora, a resistência às reformas educacionais requer dos cientistas sociais e professores de Sociologia uma compreensão do capital em suas nuances e raízes mais profundas.

Um balanço do debate sobre a atualidade do trabalho docente no Ensino de Sociologia, de Rafael Moreira do Carmo e Marco Aurélio Pedrosa de Melo, abre a segunda seção destinada aos artigos oriundos dos debates nos grupos de trabalho. As contribuições apresentadas no GT coordenado pelos autores foram analisadas tendo como referência os seguintes pontos: a atuação do profissional e sua construção social, a interação dos conteúdos com a vida social dos discentes e os estudos acerca da execução das atividades pedagógicas e administrativas. A partir dos referidos trabalhos, eles buscaram fazer uma análise das mudanças na Educação Brasileira e seus impactos para o Ensino de Sociologia nos seus 10 anos de obrigatoriedade.

O artigo **Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social**, de Haydée Caruso e Nalayne Mendonça Pinto, foi elaborado com uma dupla finalidade. A primeira visou apresentar o conjunto de estudos que foram selecionados pelo Grupo de Trabalho em sua primeira edição, em 2017. A segunda consistiu em construir um diálogo teórico-metodológico, a partir dos diferentes trabalhos que foram apresentados, a fim de, não só, promover um debate que hoje é candente no Brasil sobre os desafios que envolvem a escola, seu entorno e as permanentes situações de violências vivenciadas pela comunidade escolar, como também, apontar para uma agenda de pesquisa relacionada ao tema que inclua a importância de inserir essas temáticas no Ensino de Sociologia, permitindo que o espaço de reflexão e debates da sala de aula favoreçam e ampliem as possibilidades dialógicas e conciliatórias nas escolas.

O artigo **Pensar as Culturas Juvenis para Ensinar Sociologia**, de Isaurora C. Martins de Freitas e Irapuan Peixoto Lima Filho, enfatiza a noção de culturas juvenis como instrumento teórico-metodológico adequado nas pesquisas sobre os jovens, pois possibilita compreendê-los em um mesmo tempo como uma unidade (faixa etária) e como diversidade (diferentes pertencimentos, modos de vida, práticas, valores e significados). Nessa perspectiva, eles organizaram a apresentação dos trabalhos em dois grupos: aqueles que refletiram sobre as culturas juvenis considerando as formas de sociabilidade e os signos referentes aos seus modos de pertencimento e aqueles que investigaram a prática docente: as abordagens de ensino e o que elas geram nas percepções dos estudantes. No balanço dos trabalhos apresentados, os autores chamam a atenção para os desafios que são postos para os professores de Sociologia, dentre os quais se destaca o de construir um diálogo entre os conceitos sociológicos e as experiências cotidianas dos estudantes.

No artigo **Os professores de Ciências Sociais/Sociologia no mundo digital: as metodologias de Ensino em Ciências Sociais na Educação Básica**, Lígia Wilhelms Eras e Fernanda Feijó propõem aumentar nossas lentes e nossas atenções ao fenômeno e a presença marcante das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's no conjunto das sociabilidades atuais em sua abrangência ímpares e intensas e nesse debate entender a recepção e os usos didáticos e de pesquisa do mundo digital no Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Para as autoras, contudo, o debate sobre o tema precisa ir além do senso comum, do fascínio imediato e do discurso futurista dessas tecnologias, mas dar espaço reflexivo e interrogador a apresentação e compreensão das propostas didáticas e de ensino, observando os tensionamentos e as possibilidades e, especialmente, as interpretações sociológicas dessas práticas sociais e de ensino.

Já o texto intitulado **O ensino de Sociologia nas Escolas Técnicas**, de Caio Felipe Campos Cerqueira e Bruno dos Santos Hammes traz para o centro do debate a produção do conhecimento e as contradições

desta produção na experiência docente e discente com a Sociologia no dia-a-dia das Escolas Técnicas e dos Institutos Federais que se configuram como um espaço que produz e reproduz uma lógica de mercado específica na Educação, ainda que, em suas diretrizes, estes, se proponham a um ensino voltado à uma noção diluída de politécnica. Neste sentido, em seu texto os autores promovem um debate sobre quais as especificidades do Ensino de Sociologia em instituições que formam técnicos em diversas áreas e quais as implicações, dificuldades e desafios desta disciplina nestes cenários.

No artigo **As modalidades diferenciadas de ensino e a Sociologia: muitos diálogos urgentes a se estabelecer para o fazer sociológico na Educação Básica**, Rogéria Martins e Luiz Fernandes de Oliveira inicialmente descrevem um cenário político ameaçador com impactos na Educação, nos cursos de Ciências Sociais e no Ensino de Sociologia. Não obstante esse cenário, eles colocam a necessidade de se construir um olhar mais otimista sobre as ações que possibilitaram a emergência de modalidades diferenciadas de ensino que também produziram impactos sociais profundos e que, portanto, não sucumbirão tão facilmente. Para os autores, o espaço constituído no ENESEB possibilitou a confluência de diálogos/reflexões sobre as trajetórias de educadores nessas modalidades diferenciadas a partir de categorias como etnicidade, migração, raça, subjetividades, isolamento, identidade, diversidade etc.

Já o texto **A pesquisa sobre a história do Ensino de Sociologia no Brasil**, de autoria de Cristiano das Neves Bodart, Marcelo Cigales e Antonio Alberto Brunetta nos lembram da trajetória institucional instável da Sociologia na Educação Básica que influenciou os estudos sobre a história da disciplina, esta, sempre marcada pela questão de sua institucionalização. No entanto, no balanço dos trabalhos apresentados no GT, os autores constataram uma mudança significativa nos estudos sobre a temática que ampliaram o foco para questões mais específicas e contemporâneas apontando para a construção de uma agenda nacional e regional de pesquisa; para a busca de novas fontes documentais e metodologias de investigação e para um diálogo com outras temáticas e saberes escolares.

No artigo seguinte, intitulado **O livro didático de Ciências Sociais**, Débora Cristina Goulart e Diogo Tourino de Souza ao realizarem um balanço das atividades do grupo de trabalho sob sua coordenação, apontam que concomitante a um cenário adverso, houve um fortalecimento do campo. Assim, se no final da década passada, o diagnóstico apontava diversas carências didáticas e metodológicas, hoje o campo de Ensino de Sociologia conseguiu progredir com várias conquistas dentre elas, aquelas relacionadas à pesquisa e à produção de livros e materiais didáticos. Por conseguinte, para os autores, o campo estaria mais apto a construir os meios necessários para fazer frente a ofensiva conservadora direcionada à disciplina e, em especial, ao livro didático.

No artigo **Formação de professores de Ciências Sociais**, Amurabi Oliveira e Leandro Raizer também destacam o fortalecimento do campo de Ensino de Sociologia apontando o GT que coordenaram como um importante espaço de discussão dos modelos formativos, das reformas curriculares, das experiências derivadas dos estágios supervisionados e do Pibid. Na análise de tais aspectos (experiências, modelos, currículos), o GT traz as contribuições de pesquisadores de instituições e regiões diversas possibilitando a construção de um panorama geral. Para os autores, a partir desse panorama, é possível analisar as experiências das diferentes instituições no enfrentamento dos desafios postos pelo atual cenário e inferir que tais experiências apontam para a inexistência de um único modelo de formação de professores de Ciências Sociais.

No texto **O Pibid e a formação docente em Ciências Sociais: permanência das possibilidades frente as novas diretrizes do programa**, Marili Peres Junqueira e Rosângela Duarte Pimenta nos lembram que o ENESEB recebeu em três eventos consecutivos o GT em análise, nos anos de 2013, 2015 e 2017 e que os debates nesses três momentos refletiram a conjuntura política e econômica. A marca do primeiro evento em 2013 teria sido o entusiasmo em razão do impacto qualitativo nas licenciaturas. Todavia, em 2015, o entusiasmo cedeu lugar a incerteza quanto ao futuro do Pibid, em um contexto de cortes no orçamento da União e previsão da eliminação de milhares de bolsas iniciação à docência. Em 2017, no lugar da incerteza, o ENESEB teve como marca a construção da resistência às reformas propostas pelo Governo Temer, em especial, a Reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade da Sociologia. Para as autoras, apesar do cenário adverso, há algo alentador que aprendemos nesse processo: “o chão da escola é multicolorido, pintado também com as cores do aprendizado cotidiano, da esperança ruidosa e da resistência emancipatória”.

O texto seguinte intitulado **Teorias e métodos para pesquisas sobre Ensino de Sociologia**, de Alexandre Jeronimo Correia Lima, Manoel Moreira de Sousa Neto, Simone Meucci e Tábata Larissa Soldan, traz o relato da primeira edição do grupo de trabalho que aconteceu por ocasião do V ENESEB. O GT surgiu com o propósito de se constituir em um fórum de debate acerca das teorias e técnicas que orientam as pesquisas no campo, no qual fosse possível analisar o estado da arte dos estudos a respeito do Ensino de Sociologia e averiguar os recursos teóricos e metodológicos utilizados. No balanço do GT, verificou-se a presença de trabalhos com foco nos aspectos teóricos e metodológicos da investigação sociológica como também de trabalhos centrados em aspectos da prática pedagógica do Ensino de Sociologia. As discussões sobre esses últimos aspectos à primeira vista poderiam configurar um distanciamento do objetivo do GT, no entanto para os autores, tais debates propiciaram um proveitoso momento de reflexão sobre como os modos de pesquisar

podem influenciar maneiras de agir, as avaliações e as percepções acerca do cotidiano escolar.

E, encerrando essa segunda parte, temos o texto **Ensino de política no Ensino Médio? Conteúdos, metodologias e recursos didáticos na disciplina de Sociologia**, de Renata Schlumberger Schevisbiski e André Rocha Santos, onde, assim como o artigo anterior, também faz um balanço da estreia do grupo de trabalho no âmbito do ENASEB. O GT propôs reunir pela primeira vez interessados em discutir de forma sistemática questões como: Qual o papel dos conhecimentos de Ciências Política na escola? Quais conteúdos dever ser trabalhados? Com quais conceitos, temas ou teorias? Em um balanço do GT, os autores apontam que os debates contribuíram para difusão de atividades acerca da produção de estratégias de ensino, materiais didáticos, elementos relativos aos conteúdos, modos de avaliação e formação docente.

As rodas de conversa constituíram-se numa das inovações promovidas no V ENASEB. A última seção deste livro é dedicada aos relatos autobiográficos dos professores que participaram dessas rodas, onde compartilharam suas experiências e histórias como docentes da Educação Básica. *Como aprendeu ser professor/a de Sociologia?* Eis uma das perguntas propostas para os debatedores e que acabou por nortear também seus relatos escritos.

Em **Ser docente e formar docentes: reflexões sobre uma prática**, Bruna Lucila dos Anjos constrói sua resposta a partir de um exercício de imaginação sociológica na perspectiva proposta Wright Mills. Ela estabelece conexões entre sua biografia pessoal e a história social aliando um relato sobre sua trajetória escolar, acadêmica e profissional com uma reflexão sobre a própria história da disciplina de Sociologia, especialmente no estado do Rio de Janeiro, onde atua.

Por fim, encerrando as rodas de conversa, em seu texto **A formação identitária do professor de Sociologia: caminhos e descaminhos que levam os sujeitos de estudantes ao exercício da docência**, Marcos Antônio Silva nos propõe também exercitar a imaginação sociológica construindo um tipo ideal weberiano de docente, a partir do qual nos instiga a um exercício de rememoração que nos espanta ao mostrar que de fato começamos a aprender a ser professor/a de Sociologia desde cedo já no Ensino Fundamental e Médio. Aprendizagem essa que se formaliza na academia, mas ali não se encerra, pois continua quando voltamos à Escola Básica, já no exercício da docência. Assim, tornar-se professor/a de Sociologia é um processo contínuo que envolve tanto aspectos formais quanto elementos espontâneos e informais que se atrelam a diversas redes de sociabilidade, grupos e instituições.

Ademais, desejamos que a leitura desta coletânea nos inspire e nos fortaleça para a longa jornada que está diante de nós. Pois, a defesa da So-

ciologia na Educação Básica brasileira – assim como das demais disciplinas que compõem as Ciências Humanas – traduz-se na luta para que os/as estudantes tenham o direito de questionarem sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, que possam ampliar o olhar sobre suas próprias vidas, os diversos grupos sociais que os cercam e o seu próprio país. Contudo, a tarefa é árdua e o contexto é adverso, entretanto, parafraseando Ariano Suassuna que dizia “Não sou nem otimista, nem pessimista. Os otimistas são ingênuos e os pessimistas amargos. Sou um realista esperançoso” destacamos apenas que o tempo presente nos exige coragem e esperança para prosseguir.

Brasília, 16 de junho de 2019.

Haydée Caruso
Mário Bispo dos Santos

SEÇÃO 1
CONJUNTURA E ENSINO DE
SOCIOLOGIA
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA
O FUTURO DA SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

OS CICLOS DOS NOSSOS PATRIMÔNIOS INTELECTUAIS, EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICOS: O QUE TEMOS E O QUE ESTÁ SOB AMEAÇA?

ILEIZI FIORELLI SILVA

Cumprimento o Prof. Carlos Benedito Martins – Presidente da SBS/UnB, a Prof^a Isabel Montandon – Coordenadora Integral das Licenciaturas - UnB, Prof. Luís Roberto Cardoso de Oliveira – Diretor do Instituto de Ciências Sociais - UnB, Prof. Daniel Crepaldi – Subsecretário de Educação Básica do DF, Prof^a Rosilene Corrêa Lima – Sindicato dos Professores do Distrito Federal. Às minhas amigas da Mesa: Danyelle Gonçalves e Raquel Emerique! Saúdo a todos e a todas que vieram de longe para buscar um encontro de palavras, de sonhos, de reclamações e lamentações, mas acima de tudo viemos fortalecer nossa coragem e nossos estímulos positivos!

Agradeço imensamente à Haydée Caruso, ao Mário Bispo e aos demais colegas daqui de Brasília que organizaram o nosso V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – V ENESEB. Agradeço ao Carlos Benedito Martins e aos demais diretores da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS e a todas as agências que estão financiando este evento!¹.

Para iniciar quero homenagear Darcy Ribeiro e dizer que não haveria melhor lugar para a abertura do V ENESEB, estar aqui no Memorial Darcy Ribeiro nos diz muito de nossa história.

Darcy Ribeiro foi aquele sintetizou a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e essa Lei inaugurou uma concepção de Educação Básica começando pela Educação Infantil e terminando no Ensino Médio, cerca de 12 anos de escolarização considerada como a base para a democratização da escola no Brasil. Essa concepção permitiu que o Ensino Médio pudesse ser concebido para além da dicotomia de preparar para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho. Na prática isso não foi resolvido de forma simples, mas a concepção da LDBEN de 1996 animou muito os envolvidos com a construção de uma educação livre, democrática e baseada nas ciências, cultura e trabalho a formular propostas curriculares muito diversificadas que apontaram caminhos mais profícuos para a formação humana por meio da escolarização em massa e de qualidade.

Darcy Ribeiro faz parte de uma geração de intelectuais para os quais a educação pública era um valor e um mecanismo essencial para a constru-

1 O V ENESEB foi financiado pela UnB, CAPES (OBEDUC de ciências Sociais da UEL) e FAPDF (Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal)

ção do Brasil republicano e democrático. Nessa perspectiva a escola seria rica e não pobre. A escola para os pobres seria uma escola boa de se viver e bonita de se ver! Basta olhar aqui para o campus da UnB e entenderemos a grandeza do projeto de Darcy Ribeiro para a educação brasileira. Ele não queria pouco, duas disciplinas básicas, horas de estágio no mercado de trabalho e uma escola abandonada pelo Governo Federal e pelos governos estaduais. Ele queria uma escola de verdade e uma formação sólida em termos dos conhecimentos da modernidade.

O projeto de Educação Básica do Darcy Ribeiro expresso na LDBEN de 1996 previa os estudos e os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena. Previa música e artes. Previa Sociologia e Filosofia. Para criar uma sociedade democrática e plural as escolas deveriam formular propostas pedagógicas que contemplassem o povo brasileiro e as ciências modernas criadas para entender, interpretar e fornecer elementos de técnica social capazes de sustentar uma sociedade diversificada e democrática. Um projeto inspirado em Dewey e outras vertentes. Uma escola ativa, viva e desafiadora!

As regulamentações da LDBEN de 1996 buscaram garantir o ensino desses conteúdos, nas diretrizes nacionais, estaduais e municipais. As universidades foram se dedicando a pesquisas e projetos de ensino e extensão que pudessem auxiliar as escolas nos projetos educativos que dessem conta dessa diversidade cultural e da modernidade sempre passando por rápidas transformações.

O texto de Florestan Fernandes apresentado no I Congresso Brasileiro de Sociologia da SBS, ocorrido em São Paulo/SP, de 21 a 27 de junho de 1954², portanto há exatamente 63 anos. Em junho de 1954 um dos maiores sociólogos do Brasil nos orientava sobre o que pensar sobre o ensino de Sociologia nas escolas secundárias.

Existem inúmeros trabalhos que dialogam com o texto citado. Ele é um marco fundador dessa temática e desse projeto educativo que entende a Sociologia como uma disciplina que tem funções formativas das novas gerações. Nesse ponto convergem Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes: as sociedades modernas exigem novas mentalidades e novas estruturas psíquicas que sejam capazes de conviver, construir e desenvolver relações democráticas. Florestan Fernandes menciona no texto que uma das funções do Ensino de Sociologia seria a de equipar os estudantes com recursos científicos que lhes permitissem entender a complexidade da sociedade moderna e lhes ajudassem a tomar decisões e posições fundamentadas e esclarecidas.

Nem Darcy Ribeiro e nem Florestan Fernandes viveram para ver onde nós chegamos com essa história iniciada pelas suas gerações de pensadores e cientistas sociais, antes que a LDBEN de 1996 começasse a surtir efeitos e ser implementada eles já tinham partido.

² Ver: Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.

Escrevendo esse texto para apresentar a vocês queridos amigos, pensei que seria legal se eu pudesse encontrá-los e contar-lhes o que nós fizemos desde então. Na minha fantasia eu teria o privilégio de estar com os dois cientistas sociais em uma roda de conversa e, eu diria

Queridos professores Darcy e Florestan, vocês sabiam que desde 2009 todas as escolas privadas e públicas ensinaram Sociologia, Filosofia, Artes para todas as séries do Ensino Médio? Que todos os dias os estudantes do Ensino Médio tiveram contato com algum conteúdo ou conhecimento das Ciências Sociais? Que tiveram livros didáticos de Sociologia comprados pelo Estado e distribuídos gratuitamente? Que a SBS criou uma Comissão De Ensino para se dedicar as responsabilidades advindas da inserção obrigatória da Sociologia nas escolas? Caros professores, sabiam que foi criado um Programa de Bolsas para Iniciação à Docência? E ainda mais: professores, foram elaborados programas e propostas de currículos contemplando a Sociologia e a mesma foi pensada para os jovens? Chegamos até a elaborar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dividindo os conteúdos de Sociologia por série? Chegamos a esse ponto! Imaginar e estudar o que seria mais adequado aos jovens de 15, 16 e 17 anos? O que e como seria mais útil ensiná-los? Aquele problema formulado por Arbousse-Bastide e citado no seu texto de 1954, continuou sendo enfrentado – professor Florestan –, ou seja, que o ensino secundário é formativo por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que os recebem. Torna-se, assim, mais importante a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, mais importante que o conteúdo é a transmissão. Entre o ensino de teorias em conflito ou orientações dogmáticas na Sociologia, e os estudos verticais de uma sociedade dada, Arbousse-Bastide preferia os segundos, por abrirem aos jovens caminhos mais frutíferos de conhecimento da realidade?

Bem na minha imaginação e fantasia eu mostraria para o Florestan Fernandes e para o Darcy Ribeiro a proposta da BNCC coordenada pelo Marcelo Burgos e que contou com nossa participação e diria, lá nós retomamos essa mesma problemática e optamos por encontrar um jeito de contemplar o conhecimento da realidade como o caminho pedagógico de ajudar na formação dos jovens para o conhecimento da realidade social.

Na minha fantasia essa conversa os deixaria confortados com suas lutas em defesa da Educação e das Ciências Sociais. O que eles plantaram no século XX, floresceu no século XXI.

Gostaria de propor que pensássemos no seguinte. Quando Florestan Fernandes escreveu o texto citado não estávamos na Ditadura Militar que chegou dez anos depois do I Congresso Brasileiro de Sociologia. Quando Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram a UnB e a CAPES, por exemplo, não estavam na Ditadura Militar. Ela veio depois e maltratou todos eles! Nesse momento penso o que passava pela cabeça desses homens. O que sabemos é o que eles escreveram e não foi pouco. Sabemos como resistiram e retornaram

à vida política como deputados atuando com toda a dedicação nas disputas em torno da Constituição Federal de 1988 e depois da LDBEN de 1996.

Lembremos que não há linearidade na história. Lembremos dos processos de longa duração, das forças que nunca secam, de todos os sentidos existentes e persistentes nas estruturas psíquicas e nas estruturas sociais. Pensar nisso é importante para começarmos a entender o que estamos vivendo hoje no Brasil e no mundo. Particularmente no Brasil. Pensemos no conjunto de forças e sentidos que moldam os conflitos em várias dimensões e espaços sociais. Bourdieu diria: as lutas entre as forças nos campos. Gramsci: as lutas por hegemonia. Durkheim diria: são momentos em que as normas não são capazes de socializar, ordenar, sendo internalizadas pelos indivíduos e dando coesão social, solidariedade que solda os laços, são momentos de anomia, quase tudo fica suspenso, fragmentado e os grupos se digladiam sem cérebros centrais, como um Estado capaz de moralizar e o desprendimento dos indivíduos do coletivo.

São momentos de intensa insegurança que não começaram ontem, mas já se delineiam desde as revoluções burguesas, para não retroceder a outros momentos históricos que não é o objetivo dessa comunicação.

Ao lembrar disso não quero relativizar a importância do drama que estamos vivendo ao testemunhar e muitas vezes lutar e resistir diante do processo de destruição de marcos que chamamos civilizatórios de convivência social, política e econômica. A desvalorização do ideal consagrado nos direitos humanos. No Brasil, os direitos proclamados em nossa Constituição Federal de 1988, a melhor que já tivemos na história republicana. Viver isso dói muito. Dói ainda mais porque somos pessoas dedicadas a pensar e estudar as sociedades, as relações sociais, as utopias, as ideologias e todas as formações sociais passadas e presentes. Nós sabemos muita coisa, mas isso, não é suficiente para entendermos tudo, mas temos pistas e sabemos procurá-las. Somos treinados para isso.

Como as nossas instituições ou agências e nossos agentes lidaram com a complexidade das políticas públicas para a educação?

Como nós respondemos às demandas que surgiram com a implantação da Sociologia em todas as escolas, em todas as séries/ciclos do Ensino Médio?

Eu diria que com muita responsabilidade! Nós entendemos que ao lutar pela inserção da Sociologia nos currículos teríamos que nos responsabilizar pelas necessidades que vinham desse ato de expansão de nossa ciência para públicos maiores. Desde 2009/2010 a Sociologia passou a fazer parte da vida de milhares de jovens e adolescentes. Milhares de professoras e de professores formados ou não em Ciências Sociais, a maioria não formada, tiveram que se ocupar de fazer recortes de conteúdos, metodologias e materiais pedagógicos.

Nesse processo mesmo os cientistas sociais que não concordavam com a Sociologia como disciplina no Ensino Médio ou que não se ocupa-

vam desse tema, no momento seguinte da aprovação entenderam a responsabilidade e se abriram para as tarefas. Não é fácil esse tipo de atitude, mas entre nós isso aconteceu, nas universidades, na Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e decididamente na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Agentes se apresentaram para efetivar e avaliar programas e políticas públicas educacionais. Se isso não for democracia e espírito democrático não sei o que mais seria. Um despreendimento de suas convicções iniciais para servir à ciência que abraçamos e entender que a educação pública no Brasil é uma questão de todos que se dedicam a produzir ciência e conhecimento, pois sem ela o progresso científico fica tolhido.

Não há uma unidade e não de forma harmônica e sem conflitos. Certamente temos Sociólogos, Sociólogas e Cientistas Sociais que apoiam a atual proposta de reforma do Ensino Médio. Há um Sociólogo e Cientista Político que é um dos ideólogos dessa atual proposta. Mas isso é democracia! Estamos no jogo democrático que deveria pautar as disputas em todas as instituições respeitando-se os ritos, as regras, os tempos de convencimento das propostas e aceitação de derrotas, muitas vezes.

O problema não são as diferenças de ideais e ideias sobre a Educação e como deve ser o Ensino Médio. Neste momento o nosso problema ficou muito mais grave e além da inserção ou não da Sociologia nos currículos. Nosso problema é a ameaça à democracia. A nossa insegurança quanto ao jogo democrático. Votamos em um projeto para o Estado e os que foram derrotados não aceitaram e armaram um modo de vencer a qualquer custo, sacrificando a arquitetura democrática que se desenhava com os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação, os fóruns em defesa da escola pública, as Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais da Educação, a regulamentação da LDBEN de 1996 sendo feita democraticamente, não importando o tempo necessário para os debates e formação de consensos provisórios, mas que eram confiáveis uma vez estabelecidos.

O mais grave é desmanchar essa arquitetura e jogar todos na desilusão com a participação, fazer com que os cidadãos pensem que não vale a pena votar, participar de conselhos, movimentos sociais, partidos políticos, ter causas pelas quais lutar. Por onde andamos escutamos as pessoas dizendo que estão desanimadas e sem saída.

Isso é matar convicções. Hannah Arendt tem uma reflexão fundamental sobre como se configuram as sociedades fascistas, em um pensamento que resume bem: “A educação fascista não quer criar convicções, mas evitar que os indivíduos as tenham”.

Essas forças enraizadas em nossa história foram animadas novamente, forças que pregam o apocalipse da vida social e deixam a maioria a dizer o tempo todo: “não temos saída, não confio em nenhum político, em nenhum grupo, em ninguém [...]”. Não acredito em nada em ninguém

[...]”. Destitui-se das convicções ou das possibilidades de ter convicções políticas para em seguida avivar outras formas de adesão que são ativadas de modo ingênuo, em que os indivíduos não são responsabilizados pelas suas ações e escolhas, nem para a busca de soluções para problemas complexos e que exigem soluções complexas. São, então, motivados a aderirem a salvadores e salvadoras das situações difíceis, os salvadores e messias que com seus cajados imporão a ordem almejada aos sem convicção política e democrática ou outra utopia e ideologia em disputa.

O que é o Movimento Brasil Livre? O Movimento Escola Sem Partido? São dessas forças que não querem indivíduos adultos com convicções formadas em processos longos e em espaços republicanos. Querem uma regressão dos modos de convivência, aos núcleos de socialização primária, as famílias. A escola, os tribunais, as universidades não poderiam ferir os princípios das famílias. Que famílias? Outro problema grave desses movimentos: não consideram que existem variados arranjos familiares no mundo e no Brasil. Muito variados! Na verdade, eles querem também que só um tipo de família seja respeitado nas escolas e que os conteúdos não possibilitem a diversificação de visões e de acolhimento e inserção democrática no interior das escolas.

Essa perspectiva ganhou força e capilaridade em quase todos estados e municípios brasileiros. Elegeram vereadores, deputados estaduais e federais, senadores que têm dado sequência a pauta genuinamente contrária à diversidade de modos de vida, comportamentais, políticos e de classes sociais.

Imaginando que minha conversa continuasse com Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes e minha narrativa sobre o novo capítulo de nossa história que ainda estamos vivendo, seria maravilhoso ouvi-los de verdade. Mas na impossibilidade de realização desse diálogo, penso que em tempos difíceis temos que estudar ainda mais. Ler novamente suas obras e buscar pistas de como interpretar esse ciclo que estamos vivendo.

Uma primeira ideia que me ocorreu é que nessa conversa ficaria claro que o que foi feito por eles em termos de pesquisa, ensino e políticas educacionais constituíram um patrimônio que não foi perdido no período de regime militar no governo. Que tudo isso nos serviu durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e depois na nossa tarefa de implementar e de inventar novos caminhos educativos. Que hoje 63 anos depois do I Congresso Brasileiro de Sociologia ainda nos erguemos nos ombros dessa tradição inaugurada por esses grandes cientistas sociais.

E que hoje nós temos um patrimônio ampliado com jovens que conheceram a Sociologia e que ocuparam as escolas em 2016, mais de mil escolas no país todo e se colocaram contra a reforma do Ensino Médio e as outras em curso!

Nos grupos focais que tenho organizado em Londrina, em publicações que tenho lido, em vídeos que tenho assistido, os jovens relatam que foram ameaçados pelos diretores, por alguns professores, por policiais, fazendeiros das cidades pequenas, sim, escolas de municípios pequenos foram ocupadas também!!! Mas eles tinham tanta convicção de que a escola estava sendo roubada, seus sonhos, a formação ampla que eles experimentaram, a possibilidade de ir para universidade, entre tantas aspirações. Tudo sendo atacado. E eles eram subestimados. Queriam saber a mando de quem eles faziam as ocupações. Seria o Partido dos Trabalhadores (PT)? Os esquerdopatas? Qual partido? Bradavam os inquisidores. A resposta era o estudo que eles fizeram das reformas, na ponta da língua. A escola impecável, mais limpa do que nunca! O currículo reinventado, com horários, professores, alunos, pibidianos, grupos culturais etc. O que eles e elas viveram nas ocupações mostrou o que é Brasil. Eles/elas tiveram uma experiência, diria, Dubet, de se apropriar da escola e de se fazer com e pela escola!

Acho que a Sociologia tem a ver com isso. Teremos que investigar, mas certamente mais de dez anos tendo aulas de Sociologia, Filosofia e as demais humanidades, não passaram incólumes.

Nós aumentamos o patrimônio da geração de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes!

Continuemos! Estamos no V ENESEB! Isso é muito mais do que um dia sonhamos!

Avante! Os desafios são grandes e os discutiremos ao longo do ENESEB e do XVIII Congresso Brasileiro de Sociologia!

Obrigada!!!

REFLEXÕES SOBRE A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE RETROCESSO

DANYELLE NILIN GONÇALVES

O V ENESEB, ocorrido em julho de 2017, em Brasília, trouxe sentimentos antagônicos¹. Se ao mesmo tempo, comemorávamos a conquista da consolidação de um espaço destinado à Sociologia na Educação Básica, corporificado na regularidade do encontro nacional, realizado de forma cada vez mais pujante a cada dois anos e próximo ao congresso bianual da Sociedade Brasileira de Sociologia, no reconhecimento das sociedades científicas, no fortalecimento das redes Brasil a fora, no significativo aumento nos estudos e pesquisas acerca da Sociologia na escola e de seus desafios metodológicos e na conquista pela aprovação do Mestrado Profissional em rede que congregava quase todas as regiões do país, obtida justamente pela articulação conseguida nas duas últimas décadas, acompanhávamos com apreensão diária os rumos que o país estava tomando, desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e da ascensão de um outro grupo no poder, fatos que já impactavam (e impactariam ainda mais) diretamente o currículo brasileiro e afetariam negativamente programas governamentais que haviam ajudado a sedimentar, ao longo da década, a Sociologia na Educação Básica.

Desde então e cada vez mais, um ambiente de incerteza passou a pairar sob os educadores brasileiros, que já afetados pelas péssimas condições de trabalho e baixos salários passaram a ser diuturnamente acusados de serem “doutrinadores ideológicos”, pelos adeptos do Movimento Escola Sem Partido.

Pensado e redigido pelo procurador paulista Miguel Nagib, no início dos anos 2000, o Programa do Movimento Escola Sem Partido tem como pressuposto combater o que eles denominam de “doutrinação política e ideológica em sala de aula e nos livros didáticos”, o que segundo sua concepção, deturpa o papel da educação que seria produzir e difundir “conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”. Na lógica do Escola Sem Partido, o que ocorre nas escolas é o assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas, sendo os professores os responsáveis por difundi-las. Para se contrapor a isso, propõe que

¹ Esse texto foi escrito em 2019, no primeiro mês do novo governo.

os alunos se manifestem sobre/contra professores que promovem essa “visão unilateral” de questões políticas e sociais. No seu site há modelos de notificação extrajudicial, vídeos e depoimentos que “comprovariam” o que eles denominam de doutrinação ideológica.

Acusações, demissões, perseguição aos professores em sala de aula, sendo estas muitas vezes filmadas pelos alunos e posteriormente expostas nas redes sociais, cerceamento de seu trabalho, sendo alguns temas proibidos ou desaconselhados abertamente, sobretudo os que diziam respeito à diversidade e as questões de gênero.

O trabalho e as discussões exaustivas acerca da Base Nacional Curricular Comum foram pouco a pouco desmontados. Ainda em 2016 o Ministério da Educação interrompeu os trabalhos para “ajustes”. A elaboração da BNCC vinha ocorrendo desde 2014 com entidades representativas de segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, além de universidades, escolas, ONG’s, professores e especialistas em Educação. Tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições, em maio de 2016 foi apresentada a segunda versão, porém o novo governo decidiu discutir novamente com outros atores que, segundo eles, não haviam sido ouvidos anteriormente e para isso realizaram seminários organizados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). A proposta foi assumida pelo governo como uma tentativa de “desideologizar o debate e rever alguns conceitos que estavam norteando os trabalhos”.

Em março de 2017, uma Fundação foi contratada pelo MEC por 18 milhões de reais para escrever a terceira versão da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, sendo seus atores iniciais aliçados paulatinamente do processo e acusadas de “ideológicas”. Aliás, no que diz respeito à educação, o termo ideologia passou a ser usado *ad nauseam* sempre na perspectiva de desmerecer, deslegitimar e acusar.

Autores clássicos e respeitados internacionalmente, como Paulo Freire, passaram a ser achincalhados, sendo repetido que deveriam banir suas obras e que o grande problema da educação brasileira se devia a ele e ao marxismo cultural, outro inimigo imaginário, alvo de combate.

As redes sociais foram o meio preferencial de difusão dessas propostas. Informações falsas ou distorcidas compartilhadas infinitas vezes através do Facebook, do WhatsApp e vídeos de *youtubers* que se tornaram porta-vozes dessa nova perspectiva e que em uma linguagem voltada em especial para a juventude, passaram a fazer esse trabalho, atingindo milhões de visualizações, dado o alcance dessa rede.

De uma hora para outra, o problema central da educação brasileira se devia ao marxismo cultural, à ideologia esquerdista que impunha temas como gênero, diversidade, desigualdade e direitos humanos aos jovens estudantes brasileiros.

Tragicamente, essa perspectiva foi ganhando ressonância entre o “brasileiro médio”. A universidade passou a ser combatida, sendo acusada de abrigar essa ideologia. E não somente ela: a própria ciência entrou em xeque. Importa ressaltar que essa questão não atinge apenas o Brasil. Uma onda conservadora e agressiva vem se demonstrando em vários países do mundo, inclusive em alguns com tradição mais liberal.

Passamos a ver com mais frequência pessoas duvidando que a terra é esférica (os denominados terraplanistas), que vacinas são positivas e fundamentais para aplacar ou exterminar doenças, uma crítica à laicidade do Estado e fantasmas como o comunismo sendo reavivados.

Nesse contexto, passou a ganhar corpo também aqueles que defendem que a família é quem deve definir os conteúdos que serão ensinados aos seus filhos. O ensino domiciliar deixa de ser uma excentricidade para figurar como uma Proposta de Lei (PL), a ser encampada por ministros do governo eleito em 2018 (um governo abertamente de direita que defende dentre outras coisas, que a Ditadura Militar (1964-1985) foi positiva e livrou o Brasil de um mal, que torturadores devem ser homenageados e que “homens devem vestir azul e mulheres rosa”).

Os livros didáticos, tão arduamente conseguidos através dos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um processo sério que contava com a participação de especialistas, professores da universidade e da escola básica, que passava por uma seleção rigorosa e que obedecia a critérios consensuais de uma educação mais progressista e ampla, também passaram a ser atacados.

As discussões sobre cotas, sobre inclusão de mais jovens na universidade vem ganhando opositores, tendo o presidente afirmado ainda em campanha eleitoral que os jovens brasileiros têm “tara pelo Ensino Superior”, reforçando que será o Ensino Técnico Profissionalizante e não o acesso à Educação Superior, a tônica de seu governo.

É nesse contexto que nos encontramos atualmente. Na espera do compasso. As perspectivas para a educação brasileira, pelo que se apresenta, não são as mais promissoras. No entanto, a história é cíclica e nos já ensinou que o acesso às políticas públicas, sobretudo as que tem como diretriz ampliar oportunidades e diminuir desigualdades serão sempre controversas e objeto de conflitos e que só a luta muda a vida.

Isto posto, mais do que nunca, a Sociologia se faz imprescindível não apenas no Ensino Médio, mas para a formação das novas gerações. Vida longa à disciplina e ao ENESEB, desejando que ele continue a exercer seu papel aglutinador, questionador e reflexivo da realidade educacional brasileira.

NEOLIBERALISMO, (CONTRA)REFORMAS E EDUCAÇÃO

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA

Se há quatro anos atrás houvesse o desafio para imaginar um cenário trágico para o Brasil, poucos chegariam perto da realidade da sociedade brasileira de 2019. A apreensão de muitos sobre a realidade atual se aproxima mais a um pesadelo acordado, do que a uma possível e arriscada análise sobre o que aconteceu. Como explicar mudanças tão profundas? Que inflexão é essa? A perda de direitos sociais e a mudança nas lideranças que governam o país hoje exigem uma reflexão que se faz necessária como um primeiro passo na tentativa de análise e definição de estratégias políticas na disputa de um projeto de sociedade, atualmente com a hegemonia de grupos ultraconservadores das elites brasileiras. Na Educação, mais do que perdas de direitos, vemos resultados de políticas hegemônicas implementadas há décadas por diferentes governos. À Sociologia na Educação Básica, também afetada por essas políticas, é novamente imposta à condição de disciplina não obrigatória, cenário bem conhecido por ela, porém com um elemento novo, não é a única disciplina nessa condição. Disciplinas clássicas do currículo – História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física, Inglês – passam a compartilhar com a Sociologia e, de certo, modo também com a Filosofia, um *não lugar no currículo*. Mais do que nunca o desafio de ser professor de Sociologia e cientista social se manifesta com força e necessidade singulares, que vão além do conforto de análise da realidade e convoca a pensar estratégias de luta, ou quiçá, no pior cenário, de sobrevivência como profissionais e sujeitos políticos. O objetivo deste texto é apresentar uma contribuição à análise dos acontecimentos mais recentes, que impactaram a Educação no país e a Sociologia na Educação Básica, no contexto das contrarreformas implementadas pelo governo Temer.

Anos 90, um marco da crise

É comum no mundo se falar em crise. Também para as Ciências Sociais, em especial à Sociologia, pois foi para explicar a crise da sociedade do século XIX que, a Sociologia, surgiu. O sentido de crise mais profunda da sociedade capitalista tem instigado pesquisadores (MÉSZAROS, 2002; ANTUNES, 2002, 2005), que demonstram a superação das crises cíclicas

do capitalismo e o advento da *crise estrutural do capital*, gestada desde meados do século passado, que passa a ser *longeva, duradora, sistêmica e estrutural* (ANTUNES, 2009, p. 10). O cerne da crise está no aprofundamento da separação entre a produção voltada à satisfação das necessidades humanas e as necessidades de (auto)reprodução do capital, levando a um nível de contradição que torna a crise incontrolável.

Expansionista, desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, *mundializado*, dada a expansão e abrangência do mercado global, *destrutivo* e, no limite, *incontrolável*, o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação de crise profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo. Ao contrário, dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento auto-sustentado, exibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com perspectiva de uma profunda crise estrutural [...] (ANTUNES, 2002, p. 27)

A busca por saídas para crise se tornou um elemento presente do próprio capital, pois este visa nova reorganização não só na dimensão econômica, mas também política e ideológica, [...] *cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal* [...] (ANTUNES, 2002, p. 31). Nessa linha, é importante discutir o quanto a desregulamentação dos direitos do trabalho que se traduzem em direitos sociais afetou a médio e longo prazos a classe trabalhadora, que vivenciará a intensificação do desemprego estrutural, a precarização do trabalho e também perda do direito à formação de qualidade, que passa pela escola tanto de Educação Básica, quanto de Ensino Técnico e Superior. É uma condição e não opção do capital, comprada e vendida, de modo bem barato, pelas elites e mídias hegemônicas.

A década dos anos 1990 se caracterizou como a ascensão do neoliberalismo, fortemente vinculada às experiências dos governos Reagan (EUA) e Thatcher (Inglaterra) e no Chile, após a queda de Allende (1973), na qual a ideia de mercado aberto e a diminuição da intervenção estatal na economia e na regulação do próprio mercado tornam-se motes de políticas públicas.

O que fizeram, na prática, os governos neoliberais deste período? O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram a taxa de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma

medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água [...] (ANDERSON, 2003, p. 12).

Pautados pelo Consenso de Washington¹ os organismos internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a ter papel decisivo nessa nova reorganização do sistema do capital, impondo a regulação do ajuste estrutural, aos países dependentes do financiamento da dívida externa, que resultou em recomendações de política pública, com ênfase na redução do setor estatal e o aumento de sua privatização (TORRES, 1995). Para a Educação, o que se configurou foi sua transformação em mercadoria, como parte da necessária expansão do capital para novas frentes de exploração. Nessa perspectiva, a Educação é tema prioritário dos organismos internacionais mostrando a nova direção almejada pelo capital.

Está havendo no âmbito internacional enorme pressão para a privatização do ensino em todos os níveis, primário, secundário e superior. Essa pressão já está oficializada na Organização Mundial do Comércio (OMC) há 6 anos, desde 1994, com a assinatura de um *acordo geral para o comércio de serviços*. A inclusão de serviços no âmbito da OMC foi mais um abuso dos países fortes, que passaram a exigir a definição do que deve ser considerado *serviço*. O fato extremamente grave é que a educação passou a ser considerada serviço, ao mesmo nível dos serviços prestados pelas empresas comerciais. E a OMC se dá o direito de negociar medidas para eliminar os obstáculos ao livre acesso ao mercado de serviços, entre eles, evidentemente, a educação (SALMERON, 2002, p. 3-4).

A mercantilização da educação – elemento chave para a compreensão das políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro em diferentes gestões – foi se materializando em diretrizes norteadoras de políticas educacionais no que tange ao financiamento, currículo e gestão, tendo como pilares a parceria público-privado, o Ensino a Distância (EAD), a formação aligeirada, a flexibilização do currículo, a redução e diversificação no financiamento público da educação e a avaliação em larga escala. Essas diretrizes foram ganhando forma e vida na Educação brasileira ao longo das últimas décadas, invadindo espaços e se fazendo presentes nas políticas mais amplas e no cotidiano das escolas, que se efetivaram por meio do currículo das competências e habilidades; das avaliações em larga escala como SARESP, PROVÃO, ENADE, IDEB, implementadas e incorporadas no cotidiano das instituições educacionais; da EAD ganhando espaço no mercado e nas instituições públicas, como Universidade Aberta do Brasil

1 BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>

(UAB) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); e, das fundações que passaram a desempenhar função estratégica na captação de recursos financeiros (públicos e privados) em nível de órgãos públicos, entre eles ministérios, secretarias de governo e universidades públicas.

Assim, desde fins do século passado, há uma mudança estrutural advinda do neoliberalismo que constrói uma capilaridade não só nas políticas mais amplas, mas também no dia a dia dos sujeitos, inculcando incansavelmente motes – a competência do mercado, a falência dos serviços públicos, a responsabilização do indivíduo e a privatização – como única alternativa ao caos generalizado dos problemas sociais. Mais do que um projeto, o neoliberalismo

[...] expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia no mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir dos anos 60 e 70 [...] (GENTILI, 1995, p. 230).

Educação como mercadoria exige ações contundentes na desqualificação dos serviços públicos, entre eles, a Educação Pública. O corte do financiamento, aliado à implementação sistêmica de políticas de avaliação em larga escala, vem destruindo a possibilidade de autonomia da escola e do trabalho pedagógico. Professores, estudantes e instituição tornaram-se alvos frequentes de responsabilização da perversa (des)escolarização na própria instituição escolar, impedindo, por um lado, o estudante de se apropriar dos conteúdos escolares e, por outro, o professor de exercer sua profissão, ou seja, a essência da função social da escola – socialização dos conhecimentos – não se concretiza.

A ausência das condições mínimas necessárias, ao longo das últimas três décadas, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas – que envolvem condições de trabalho do professor, biblioteca, laboratórios, salas de aula adequadas, entre outros – solapou a qualidade de ensino público, como uma morte anunciada que não chega ao desfecho final. Não por falta de medidas drásticas por parte do governo, mas porque essa situação de *precarização limite* da escola pública se torna eficaz para a venda da *mercadoria ensino privado*.

A consolidação do modelo neoliberal tem alcançado sucesso e passa a uma nova ofensiva, muito mais radical frente aos últimos anos, trazendo um novo cenário que reverbera a retomada de ideário ultraconservador, para a sociedade de modo geral, não só no Brasil, e tem na educação um espaço novo de acumulação do capital, tendo como condição e resultado a exclusão avassaladora dos direitos sociais da maioria da população e cada vez maior liberdade do mercado, certamente com consequências pesadas e até irreversíveis. Neste momento de mudança de governo, os desafios serão muitos para enfrentar uma agenda ainda mais conservadora e radical.

Entretanto, a letalidade maior do neoliberalismo entre nós vai noutra direção, ataca por outro lado. Ele é mutante, tal como o vírus da Aids. Em primeiro lugar, para falar de forma utópica, ele ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros. O que não é uma coisa de menor importância. Ataca o vigoroso movimento popular, que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória [...] (OLIVEIRA, 2003, p. 26-27).

A ofensiva neoliberal e as contrarreformas no Brasil

Ainda será objeto de muitas análises o período que envolveu o impeachment² da presidenta Dilma Rousseff (PT), resultante de um Golpe de Estado articulado entre as três esferas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com forte participação da Mídia e Poder Judiciário. Este foi um momento de muita tensão e incompreensão do cenário político, que se constituía rapidamente na inflexão de governo de centro-esquerda do PT/PMDB ao governo conservador de Michel Temer (PMDB), que optou por um alinhamento à direita com a elite brasileira, abraçando, sem grandes embaraços, a pauta radical das contrarreformas³. É importante destacar que o governo Temer apresentou um conjunto de (contra)reformas que atacam direitos sociais e consegue, favorecido pela conjuntura pós-impeachment, o fortalecimento da direita e o apoio popular, ainda que controverso, aprovar: a Emenda Constitucional nº 95/2016, Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio; a Lei 13.429/2017 – Terceirização; e, a Lei 13.467/2017 – Reforma Trabalhista, ficando de fora somente a Reforma da Previdência.

A sintonia dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), unidos pelo antipetismo, viabilizou, em tempo recorde, a tramitação, aprovação e promulgação das novas leis. Antes mesmo do impeachment (agosto de 2016), o Poder Executivo, ou seja, o Presidente em Exercício Michel Temer, em 15 de junho de 2016, já apresentava ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição – PEC nº 241/2016, que altera a Constituição Federal e seus dispositivos com a finalidade de instituir um novo regime fiscal. A PEC nº 241/2016 – também conhecida como PEC da Morte, PEC do Teto – implicou no congelamento por 20 anos dos gastos em áreas importantes, como Saúde e Educação, receitas protegidas pela Constituição. Após ao impeachment, a tramitação célere da PEC 241/2016 surpreendeu, até aos mais otimistas, ao ser aprovada em 15 de dezembro de 2016, agora já na forma oficial da Emenda Constitucional nº 95/2016 (EC/95).

² Não é objetivo desse texto a análise do impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

³ Optamos por chamar de contrarreformas por tratar de perda e não de avanços dos direitos sociais.

Essa mudança radical na gestão dos recursos públicos impôs singular retrocesso ao país, já que o congelamento implicará não só em desprezitar os percentuais da Saúde e Educação até então previstos na Constituição Federal, mas também proibir a expansão e atendimento de qualquer demanda maior ao valor executado pelo governo até aquela data, sem mencionar os ajustes anteriores ao orçamento do Governo Federal resultantes em cortes efetivos nessas áreas⁴. O orçamento já estava aquém do necessário, mas agora há um impeditivo legal, uma camisa de forças, às quaisquer demandas sociais, sejam estas, novas ou antigas. Vale destacar também seu impacto nos estados e municípios, criando o efeito cascata de restrição dos recursos públicos. Tal medida representou uma vitória de setores ultraconservadores da elite brasileira, em sintonia com as diretrizes do neoliberalismo, pois, por um lado, a desvinculação do orçamento da Constituição Federal favorece a não prestação de contas pelo governo à sociedade e, por outro, também cria um dispositivo legal que permite restrições de atendimento à direitos sociais como, por exemplo, o reajuste do salário mínimo, ou a própria previdência, limitando ainda mais ao povo brasileiro, portanto, o direito à seguridade social.

Em cena não menos conturbada, em 22 de setembro de 2016, o poder executivo encaminhou ao Congresso, a Medida Provisória (MP) nº 746, ato ofensivo à democracia, pois ignorou o processo democrático de propostas legislativas, além de desconsiderar outras em trâmite no Congresso sobre o mesmo tema. Tal medida desencadeou, motivada também com a luta contra a Escola Sem Partido, a mobilização de estudantes de diversos pontos do país com ocupações de escolas e universidades. Também em tempo recorde, a MP nº 746 é aprovada em 16 de fevereiro de 2017, trazendo mudanças graves na legislação educacional, com a parceria público-privado, Ensino a Distância, exclusão de disciplinas, professor *honoris causa*, novo currículo para Ensino Médio, entre outros.

Para finalizar o pacote de Temer, há a Lei nº 13.429 da Terceirização, aprovada logo após a lei do Ensino Médio, em 31 de março de 2017, que regulamenta a precarização do trabalho e a (contra)reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ambas trazem sérios prejuízos aos trabalhadores como o contrato intermitente, grávidas em ambientes insalubres, acordos acima da lei etc. O impacto dessas leis não fez empregos aumentarem no país, ao contrário, precarizou várias atividades, **reduziu postos de trabalho e levou a salários ainda mais baixos.**

[...] No meio do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da tradição taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos so-

⁴ Em 2015, o governo Dilma cortou cerca de 69,9 bilhões de reais do orçamento federal, sendo 9,4 bilhões na pasta da Educação e 11,8 bilhões na Saúde.

ciais – que está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismos”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a superexploração e a própria auto-exploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global (ANTUNES, 2009, p. 13).

O governo Temer se mostrou eficiente para o ajuste estrutural do capital no Brasil, em pauta há tempos, considerando sua fragilidade de governança, com papel estratégico do Poder Judiciário, com a operação Lava-Jato, destinada à investigação sobre a corrupção no Brasil, mas que mais tem se mostrado como instrumento de perseguição ao PT, apesar de algumas poucas prisões de políticos e empresários fora desse espectro, tendo a prisão de Lula como troféu ideológico maior, num cenário desprestigiado à democracia. Para um governo que não tinha nada a perder, Temer avançou na implementação das (contra)reformas, levando a cabo o radical programa neoliberal pautado na desregulamentação do mercado e dos direitos sociais, diminuindo a presença do Estado na economia, porém com Estado forte para garantir sua implementação. Um dado novo, nada desprezível, é a vitória do candidato do Partido Social Liberal (PSL) para a presidência da República, em 2018, por meio de eleição direta e com apoio popular e de militares, fenômeno que trará novos cenários à sociedade brasileira, com a volta dos militares ao governo, pela eleição direta.

A contrarreforma do ensino médio: escancarar a porta ao capital, do direito ao serviço

Freitas (2018) defende a ideia do surgimento de uma “nova direita”, que busca combinar liberalismo econômico (neoliberal) e autoritarismo social no Brasil. Após as (contra)reformas, há novos marcos para a melhor expansão do capital, desestruturando a luta dos trabalhadores, precarizando a força de trabalho, principalmente a juventude. Essa precarização da formação não se restringe ao mercado de trabalho. Também se manifesta na formação escolar desse grupo social, que tem na (contra)reforma do Ensino Médio sua maior expressão.

A Lei 13.415/2017, nesse sentido, coaduna-se com a precarização mais ampla da classe trabalhadora, ao impor um novo modelo curricular, do qual pouco se sabe sobre sua concretização, tendo como eixo a obrigatoriedade de somente duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, e cinco itinerários formativos (I – Línguas e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, V – Formação Técnica e Profissional), baseado ainda na escola de tempo integral a ser inserida gradativamente, sabe-se lá quando. Vale lembrar que a responsabilidade da oferta desses itinerários é dos sistemas estaduais de ensino, que até o

momento sem informações concretas sobre o modo e como serão disponibilizados por tais sistemas. Muitas dúvidas surgem. Cada escola terá os cinco itinerários? Quem serão os professores? Como será a atribuição das aulas dos respectivos itinerários? Seja qual for a perspectiva, há um prejuízo inquestionável frente à formação dos estudantes e as condições de trabalho do professor.

Outro destaque da lei, em consonância com a ajuste neoliberal ultra-conservador, concentra-se na parceria público e privado com a literal menção ao Ensino a Distância, que aliada a possibilidade de profissionais não licenciados serem reconhecidos pelos sistemas de ensino para exercerem a atividade docente, liberam de qualquer tipo de entrave a precarização do trabalho docente, piorando ainda mais a formação de qualidade no Ensino Médio. Aqui o capital tem aval do Estado para atuação livre e descompromissada.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...] (BRASIL, 2017, Art. 36, § 11).

Art. 61

IV – Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do **caput** do art. 36; (BRASIL, 2017, Art. 61, Inciso IV).

Para onde vamos?

O conjunto das (contra)reformas aprovadas pelo Governo Temer revelam singular articulação e ousadia ao alterar Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e construir um aparato legal para a expansão exploração da classe trabalhadora, em tempo recorde no Congresso Nacional, evidenciando o empenho e compromisso do Poder Legislativo com a agenda ultraconservadora. A única pendência foi a (contra)Reforma da Previdência, já apresentada como prioridade do governo Bolsonaro junto ao Congresso. Esse governo finaliza um ciclo da ofensiva do capital, em curso há tempos no Brasil, retardada em parte pelo governo de centro-esquerda do PT dos últimos 14 anos, embora a agenda neoliberal não deixasse de ser cumprida, porém num tempo um pouco mais lento, e no embate de projetos com uma agenda mais progressista.

Quando Mézsáros aponta a *incontrolabilidade* do sistema do metabolismo social do capital (ANTUNES, 2002), talvez se possa materializá-la na proposta do Prefeito de Ribeirão Preto (SP), o tucano Duarte Noguei-

ra, em 2017, de contratar aulas avulsas de professores por meio de um aplicativo de celular, com o objetivo de suprir as ausências de docentes da rede municipal. No “Uber da Educação”, como a proposta foi apelidada, o profissional não teria vínculo empregatício. Após receber a chamada, ele teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola. Ou ainda no Pregão nº 018/2017, a Prefeitura de Angelina (SC), baseado em uma licitação de “menor preço global”. O edital partia de um pagamento máximo de 1.200 reais para uma jornada de 20 horas semanais, mas atrelava sua definição a um leilão que deveria ser feito com o envio de propostas salariais a menores custos. O processo só não avançou devido a intervenção do Ministério Público do Estado. Esses exemplos⁵ são evidências da destruição de qualquer razoabilidade de busca da qualidade social, valor de uso em serviços públicos, em detrimento de seu valor de troca, em que a mercadoria, no caso força de trabalho docente, se submete à inimaginável precarização das condições de trabalho. Mais do que folclore, essas ações demonstram quão próximo estão os *vouchers* de “escolha da escola” pelos pais no livre mercado educacional, ou a terceirização das escolas, ambos modelos já implementados nos Estados Unidos e sem bons resultados à qualidade social da educação (FREITAS, 2018), porém propostos pelo governo recém-eleito.

Do ponto de vista dos desafios da luta política, o caminho não é fácil e exigirá resistência e ousadia. Resistência porque a retirada de direitos continuará, pois como já foi dito, o capital é incontrolável em sua saga de (auto)reprodução. Ousadia porque as formas clássicas de luta não têm conseguido avançar/barrar as ofensivas do capital. Há algo que precisa ser desvendado nas contradições sociais (análise) e transformado em instrumento de luta política, por meio de novas estratégias. É certo que a Educação é um dos alvos centrais dessa nova agenda ultraconservadora, para possibilitar a expansão sem barreiras do capital. A destruição da escola pública está muito próxima de seu final, caso não se faça a devida resistência. Como assevera Freitas (2018)

[...] a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado.

A utopia que move o mercado é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autoregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado [...] (FREITAS, 2018, p. 56-57).

⁵ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precariizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>

Portanto, desvendar o capital em suas nuances mais profundas continua sendo tarefa permanente aos cientistas sociais e professores de Sociologia para o exercício de seu ofício e compromisso com a luta social, cujos embriões já despontam na resistência ao capital.

Nesta quadra da história, o desenvolvimento de movimentos sociais e políticos de esquerda e de massas, capazes de enfrentar alguns dos mais agudos desafios deste fim de século, mostra-se também presente. Desde o movimento social e político dos zapatistas, no México, em 1994, contra o domínio imperial norte americano, passando pela comuna de Oaxaca, que abalou o poder oligárquico, no México, recentemente, ou ainda pelo advento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, pela retomada das lutas operárias e sindicais na América Latina e pelas explosões sociais dos trabalhadores desempregados em tantas outras partes do mundo. Sem falar na luta dos *piqueteros* na Argentina e nas lutas sociais das comunidades indígenas e populares pelas *questões vitais*, como as batalhas contra a privatização e a “mercadorização” da água, do gás e do petróleo, como vêm ocorrendo na Bolívia, na Venezuela, no Uruguai e em outros países do nosso continente.

Estas lutas cada vez mais assumem a forma de movimentos contra a completa mercantilização do mundo, contra a totalizante (e totalitária) “mercadorização” de tudo que se produz, e ampliam-se intensamente, para procurar atingir de modo cada vez mais persistente o capital em sua própria materialidade. Sua força maior está em indicar a centralidade de suas lutas no próprio espaço do capital e de seu sistema, sendo, por isso, lutas centralmente extraparlamentares e extrainstitucionais (ANTUNES, 2017, p. 2217).

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 6ª edição, pp. 09-23.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A substância da crise. In: MÉZAROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. pp. 09-16

_____. O socialismo, lutas sociais e novo modo de vida na América Latina. **Di-reito & Práxis**, v. 8, n. 3, p. 2212-2226, 2017.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016, Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal**. Brasília, 2016.

_____. **Lei Federal nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, Altera as leis n. 9394/96 e 11.494/2007, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.429/2017, Dispõe sobre trabalho temporário em empresas urbanas**. Brasília, 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.467/2017, de 13 de julho de 2017, altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Brasília, 2017.

CARTA CAPITAL, **Professor uber: a precarização do trabalho invade a sala de aula**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precarizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 228-252

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. pp. 17-30

SALMERON, R. A. Escola privada e universidade pública. In: LOUREIRO, I., DEL-MASSO, M. C. (Orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Unesp Marília Publicações; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. pp. 03-09

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 109-136

SEÇÃO 2

GRUPOS DE TRABALHO

BALANÇOS E PERSPECTIVAS

UM BALANÇO DO DEBATE SOBRE A ATUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

RAFAEL MOREIRA DO CARMO
MARCO AURÉLIO PEDROSA DE MELO

Introdução

A realização da primeira edição do Grupo de Trabalho (GT) – Atualidade do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia no V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) teve como objetivo realizar uma contribuição histórica, abrindo espaço nacional para uma temática central e com grande tradição de pesquisa em algumas regiões do país, qual seja: aquela que versa sobre as condições de trabalho do professor de Sociologia no interior da escola pública.

No Estado de Goiás estas discussões foram centradas na forma de pesquisas, seminários e publicações em torno do Grupo de Estudos em Sociologia no Ensino Médio (GESEM)¹. A escolha desse tema – que em sua diversidade temática e variabilidade metodológica envolve Estado, Trabalho e Educação como categorias centrais de análise –, bem como o aprofundamento de atividades de ensino pesquisa e extensão relacionadas com o cotidiano do trabalho docente, coincide com os dez anos de obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.

Somam-se as atividades do grupo de estudo as experiências profissionais dos propositores do GT junto ao Instituto Federal de Goiás (IFG)², Universidade Estadual de Goiás (UEG), a saber, o professor Rafael Moreira do Carmo, e da Secretaria de Estado da Educação de

¹ Grupo criado em 2001 e vinculado a Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Grupo responsável pela realização de dez edições do Seminário de Sociologia no Ensino Médio com destaque para os temas das edições realizadas após a aprovação da disciplina no ensino médio, são elas: 6^a “Civilização e Barbárie” 2009; 7^a “Diversidade e (In)tolerância 2010; 8^a “Educação Humanização e Currículo” 2011; 9^a “Lutas docentes e qualidade na educação: ciências sociais para a transformação” 2012; 10^a “Política, currículo e condições de trabalho: a Sociologia ocupando o Ensino Médio” 2013. Após a 10^a não houve mais edições do seminário, atualmente o grupo passa por processo de rearticulação.

² O professor Rafael Moreira do Carmo egresso do GESEM, atua desde 2014 no IFG como regente de diversas disciplinas – nas modalidades médio-técnico, superior e EJA – na área de Sociologia e Ciências Sociais além de coordenar projetos de ensino, pesquisa e extensão em sociologia com ênfase em: Sociologia do Trabalho; Economia Solidária, Cinema, Sociologia Rural e Agroecologia.

Goiás (SEDUCE)³, através da participação do professor Marco Aurélio Pedrosa de Melo.

Embora tenha sido um GT inaugural no âmbito no ENESEB, suas conclusões e objetivos fazem parte de um esforço de pesquisa e sistematização cujo histórico possui mais de uma década e que visa: de um lado, resgatar o conjunto de discussões acumuladas sobre o tema levando em consideração os últimos 10 anos, a fim de reunir conteúdos geograficamente dispersos na forma de um banco de dados de alcance nacional e, de outro, apontar para as perspectivas presentes e futuras relacionando as condições de trabalho exercidas pelo professor de Sociologia com o contexto macroeconômico – com destaque para a reforma de estado na Educação Básica, a reestruturação produtiva e as novas morfologias do trabalho.

A década compreendida entre os anos 2008-2018 representa o momento em que a presença da disciplina de Sociologia no currículo da educação pública de nível médio no Brasil atingiu novo patamar histórico. A criação de uma legislação própria sobre a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e Filosofia – Lei 11.684/2008 –, aliada aos investimentos e modificações na legislação da Educação Básica e da Educação Superior, inaugura o mais recente período de reestruturação do Ensino de Sociologia nas escolas públicas e privadas do país.

Depois de décadas de intermitências e de experiências pontuais no âmbito de algumas unidades da federação, 2008 inicia oficialmente o ciclo histórico mais importante da Sociologia nas escolas de Ensino Médio brasileiras. No Estado de Goiás a implementação da lei teve como reflexo perceptível, a formulação de um currículo específico para a rede pública a partir de 2010, com nova versão editada em 2011 e ainda hoje em vigor. Após anos fora dessa modalidade de ensino, é a primeira vez em décadas que os cientistas sociais recém-licenciados têm ingresso no ambiente de trabalho da escola, não como técnicos, gestores e pesquisadores, mas principalmente, como professores responsáveis por uma disciplina pedagogicamente específica e cientificamente autônoma.

A recondução dos profissionais licenciados para as escolas provocou o fortalecimento e a expansão das Ciências Sociais no país. Parecia que a era de ouro da democratização e popularização do conhecimento sociológico finalmente havia chegado. Dentre as diversas evidências nesse sentido apontam-se: aumento da oferta e procura dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, efetivação de associações de ensino,

³ Professor Marco Aurélio Pedrosa de Melo atua na UEG como regente nas disciplinas de Fundamentos de Educação e Sociologia, com desenvolvimento em diversos projetos de extensão na formação de professores e Ensino de Ciências Sociais. Na SEDUCE o professor atuou como regente da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e na formação de professores, além de ter construído em equipe o primeiro currículo da disciplina para rede de ensino em Goiás (2010).

grupos de estudos, publicações e pós-graduações sobre o Ensino de Sociologia, livros e outros materiais didáticos, aumento do número de vagas em concursos e a formação e estruturação da categoria profissional de professores de Sociologia da Educação Básica em localidades em que estes profissionais basicamente inexistiam. Nos últimos anos uma série de produções acadêmicas de pós-graduação e de artigos e dōssies sobre as temáticas de Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação demonstram a efervescência destas evidências.

Apesar desse começo promissor não demorou muito para a realidade por fim ao otimismo. A presença da disciplina na Educação Básica sofre forte revés a partir do ano de 2014 sendo completamente desfigurada e descontinuada com a reforma do Ensino Médio concretizada em meados de 2018. Dentre os elementos responsáveis pelas indagações sobre a viabilidade da presença da disciplina de Sociologia na escola evidenciam-se: questionamentos de setores da sociedade civil, com destaque para o Movimento Escola Sem Partido, modificação e enxugamento do Ensino Médio com a promulgação da Lei 13.415/17 ou Lei do “Novo Ensino Médio” e reorganização dos conteúdos a partir da recente aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O isolamento das variáveis mais relevantes na pesquisa sociológica sobre o trabalho docente em Sociologia remete para aspectos gerais da própria ciência social e que envolvem não apenas o cotidiano imediato do professor, por trata-se, de um objeto mesclado por elementos de várias áreas do conhecimento em Ciências Sociais e que abarca também o trabalho docente, o significado que a formação escolar possui para a inserção no mercado de trabalho, os sentidos das reformas estatais no setor educacional e a consonância do discurso empresarial adotado pelas as novas políticas educacionais com as necessidades do mercado capitalista em crise.

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que as atividades do GT relacionam-se com o [...] *conjunto de discussões e debates clássicos das ciências sociais diretamente vinculados à Sociologia do Trabalho como campo de estudos e área de concentração autônoma*. Proporciona também o desenvolvimento de um modelo analítico, ancorado no materialismo histórico dialético

[...] no qual as políticas educacionais são investigadas como políticas públicas a partir de um paradigma de análise eminentemente crítico⁴

⁴ “O termo ‘crítico’ sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com cuidado para analisa-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisa-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social” (BALL e MAINARDES, 2011, p. 13).

situado no âmbito de um campo de investigação em processo de consolidação⁵ (CARMO, 2014, p. 19).

É na consideração dos textos e temáticas presentes no grupo de trabalho que se estrutura esta singela contribuição para a consolidação desse importante campo de pesquisa.

Neste texto serão apresentados três focos da atualidade do trabalho docente e as relações com as quatro apresentações feitas no grupo de trabalho no V ENESEB, na qual realizamos a orientação de explicações das seguintes temáticas:

1. *Atualidade do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia* – com um trabalho no tema – por meio da abordagem do profissional docente e sua construção social, a aproximação dos conteúdos com a vida social do estudante, análises da execução de suas atividades pedagógicas e administrativas;
2. *Organização do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia* – com uma apresentação na temática; e,
3. *Aspectos pedagógicos do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia* – com duas falas com este foco.

Portanto, os diálogos a seguir trarão reflexões dos coordenadores do GT sobre a atualidade do trabalho docente, a voz dos autores dos trabalhos apresentados e análises coletivas feitas no momento e neste texto.

Contextos do Estado, trabalho e Educação para o GT1

A grande quantidade de enfoques, metodologias, técnicas de investigação, perspectivas teóricas e focos de análise – seja no plano da pesquisa empírica, na sistematização teórica ou nos relatos de experiências –, referentes ao trabalho docente no Ensino de Sociologia não deixam dúvidas. Este é um objeto inteiramente estruturado pela interseção histórica de elementos específicos e gerais centrados em três categorias principais – Estado; Trabalho e Educação.

Ao reconstruir os diálogos e reflexões a partir dos trabalhos apresentados este espaço visa a construção de um quadro descritivo no qual a

⁵ Ao desenvolver um modelo de análise sobre estas bases a presente investigação contribui para a consolidação do campo de estudos das políticas públicas, sobretudo aquelas atinentes a educação escolarizada. Sobre a formação e consolidação deste campo é possível destacar que: “Atualmente, no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa e eventos específicos de políticas sociais e educacionais. A pesquisa de políticas educacionais vem se configurando no Brasil como um campo distinto e em busca de consolidação” (BALL e MAINARDES, 2011, p. 144).

polifonia de pontos de vista seja explicitada como voz coletiva dos pesquisadores e participantes do GT. É na reconstrução dos elementos gerais (comuns a diversas ocupações) e específicos (diretamente relacionados ao trabalho docente em Sociologia) em cada uma das categorias, que o presente quadro será estruturado.

Seu objetivo é apresentar uma fotografia dos principais fatores responsáveis por impactar negativamente o Ensino de Sociologia e o trabalho docente a partir da síntese dos trabalhos selecionados e dos temas debatidos no encontro. Cumpre fazer, no entanto, uma advertência. Uma separação assim estratificada possui apenas uma função didática, isto é, as três categorias, pela sua própria conexão orgânica, se interpenetram e interinfluenciam no processo ininterrupto do movimento da realidade. Segue abaixo o resumo dos indicadores para cada uma das categorias.

ESTADO: esta categoria centraliza e potencializa as modificações provenientes da educação e do mundo do trabalho. Nela se evidencia o papel do Estado em suas diversas áreas como elementos de suavização das crises capitalistas.

Aspectos gerais: reforma setorial do Estado com a redefinição da regulamentação dos diversos setores estatais (saúde, educação, trabalho, previdência etc.); reestruturação produtiva com adoção de políticas nacionais e estaduais de austeridade e ajustes fiscais; neoliberalização da economia e a transformação de direitos em serviços; adoção da lógica e do discurso empresarial a partir da adoção de princípios mercadológicos na administração pública (metas, eficiência, empreendedorismo, meritocracia etc.).

Aspectos específicos: promulgação de legislações (em âmbito nacional e estadual) que retira ou minimiza direitos sob a forma de reforma do sistema educacional; flexibilização de contratos de trabalho e substituição de mão de obra efetiva por temporária; prioridade para programas realizados em parceria com instituições privadas com destaque para uso de consultorias, fundações e do sistema “S”; avanço de formatos flexíveis e desregulamentados de atuação e trabalho docente com destaque para a educação a distância (EAD).

TRABALHO: remete ao processo de desregulamentação do trabalho que teve no país a partir dos anos de 1990 e ressignificado com a recente reforma trabalhista implementada pela Lei nº 13.467/2017 e, por outro lado, permite vislumbrar os aspectos relativos a perda de prestígio social e a precariedade das condições de trabalho docente.

Aspectos gerais: precariedade das condições de trabalho; servidores de regime de contratos temporários ou terceirizados; ausência de estrutura física; baixa remuneração; intensificação, flexibilização, precarização e uberização do trabalho; adoção dos princípios da racionalização da organização do trabalho como fordismo, taylorismo, toyotismo e as novas morfologias do trabalho; busca pela

elevação da produtividade com criação de índices de classificação e aferição de metas; impactos na saúde do/a trabalhador/a.

Aspectos específicos: deficiências na formação docente; pouco reconhecimento do trabalho; desprofissionalização do ensino; pouca ou nenhuma, experiência acumulada em didática; resistência ao conteúdo sociológico por parte dos alunos, gestores e professores de outras áreas; grande quantidade de professores com contratos temporários lecionando a disciplina sem a devida formação.

EDUCAÇÃO: de um lado aponta para o papel central da educação na oferta de formação escolarizada inteiramente alinhada com as novas necessidades do mundo do trabalho, recusando uma formação de homem universal. De outro, retrata os diversos problemas na formação de professores com foco na análise da desvalorização das licenciaturas.

Aspectos gerais: reestruturação das políticas educacionais e de todo arcabouço legal relacionado ao ensino médio; processo de reformulação curricular com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); problemas na articulação entre teoria/prática, universidade/escola, competência técnica/compromisso político, reconfiguração da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão; formação político-pedagógica do professor.

Aspectos específicos: insuficiências e fragilidades no currículo de sociologia; histórico de intermitência da disciplina na educação básica; formação docente e formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura; falta de identidade para os cursos de licenciatura; hierarquização entre a licenciatura e o bacharelado; relação entre a teoria e a prática; abandono dos referenciais teóricos das ciências sociais; introdução de novos componentes curriculares sem contratação de novos professores e melhorias nas condições de trabalho e de infraestrutura.

Embora cada uma dessas categorias consideradas isoladamente sejam campos de investigação específicos, autônomos, dotados de epistemologia, acúmulos e arcabouço teórico-metodológico próprios, é na consideração do seu inter-relacionamento que as maiores contribuições científicas, políticas e organizativas tanto para o Ensino de Sociologia na Educação Básica quanto para a organização política do trabalho docente que, estas, se apresentam.

Panorama das apresentações dos trabalhos no GT1

A distribuição da origem institucional e regional dos autores dos trabalhos apresentados mostram a diversificação que Sociologia/Ciências Sociais alcançaram nas relações com estudos que compreendem o campo da pesquisa, projetos (Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) relacionados diretamente com a Educação Básica. A

instituição de origem dos trabalhos mostra esta amplitude do leque de presença da área em instituições públicas de Ensino Superior (Federal e Estadual), Secretaria Estadual de Educação, unidade escolar educacional pública e instituições particulares de Ensino Básico e Ensino Superior.

A proposta nesta etapa é apresentar os trabalhos expostos no GT 01 relacionando seu conteúdo com os contextos mais amplos da atualidade do trabalho docente juntamente com reflexões pedagógicas sobre os desafios do ensino e aprendizagem. Dentre a variedade de temáticas destaca-se: a análise dos estágios do Pibid e sua relação com a precariedade do trabalho docente; o despertar da preocupação ambiental nos estudantes do Ensino Médio por meio da Sociologia; a perda do sentido no processo ensino-aprendizagem na relação entre estudantes e professores e as representações no Ensino de Sociologia.

Atualidade do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia

Entre os trabalhos apresentados a questão do trabalho docente aparece com as mesmas problemáticas nas diversas particularidades das realidades regionais. O foco no Trabalho como um dos tópicos de discussão deste texto está em sincronia dos contextos do mundo do trabalho e o cotidiano do sujeito, quando enxergamos a realidade social do mercado de trabalho do professor de Sociologia. Seja no setor público ou privado, percebemos a precarização amplamente perpassada pelos reflexos da reestruturação produtiva juntamente com as transformações da própria Educação em sua forma e organização.

O trabalho “As representações sobre os professores nas pesquisas sobre o Ensino de Sociologia” (SILVA, 2017) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que traz um levantamento bibliográfico realizado na página do Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), neste estudo os temas “formação do professor” e “trabalho docente” aparecem com duas problematizações respectivamente. Na primeira a formação de professores e as deficiências da mesma baseando-se na desvalorização das licenciaturas; e na segunda a falta de prestígio social, a precariedade das condições de trabalho e o perfil socioeconômico dos professores de modo que, em ambas, mostra-se como se apresentam as perspectivas dos trabalhadores da Educação sobre a profissão de professor.

A questão da representação entre os profissionais da educação e da área de Sociologia é algo recente (MELO, 2017), por mais que a teoria das representações sociais esteja num estágio de seu desenvolvimento que permite a esta estabelecer relações entre a circulação de valores simbólicos e atribuição de significados, falar com os pares das Ciências Sociais que atuam na Educação Básica, no Ensino Profissional ou, ainda, no Ensino

Superior tornou-se mais factual a partir das mudanças legais, legislativas e da perspectiva profissional com a ampliação de seu campo de formação.

A autora mostra por meio de dados as deficiências na formação inicial do professor; na dificuldade para superação da falta de compreensão dos sentidos do ensino e a precariedade das condições de trabalho demonstram os problemas já observados por outras pesquisas quando se pensa em contratos temporários para regência e na própria desvalorização dos professores no sistema educacional. Entre as situações de precariedade pode ser citada a carga-excessiva de trabalho com o número excedente de turmas e turnos por semana conforme realidade observada (MELO, 2017).

A realidade social do professor mostra que o espaço do Ensino de Sociologia traz correspondência com a perspectiva de trabalho docente existente em outras áreas, onde o tipo de formação, as deficiências de estrutura e a baixa remuneração fazem o professor emanar uma visão automática do docente como agente político e comprometido com as camadas populares e com a condição de transformação das classes sociais. Este pensamento observado nas representações do trabalho docente, mostram uma paixão, algo que ainda permanece subjetivo a escolha e permanência na Educação e acaba, por fim, alimentando a percepção da escola como um espaço permanente de luta.

A possibilidade de se ter um conteúdo mais próximo da realidade social capaz de proporcionar ao aluno interpretar e criticar sua própria realidade, é central para proporcionar uma formação crítica com foco na cidadania e na compreensão do mundo do trabalho, porém o não interesse dos alunos e a falta de motivação docente acabam apresentando-se com um dos maiores obstáculos para o alcance desse objetivo. Dessa forma, o papel de agente político do professor se torna mais desafiador e laborioso ao buscar novas formas de didática, mas, como isto não se faz isoladamente, é necessário considerar outros aspectos envolvidos.

A questão das precárias condições de trabalho do professor de Sociologia que são expostas entre os estudos analisados refletem as transformações do mundo do trabalho no cotidiano escolar: o pouco reconhecimento de seu trabalho e das exigências pedagógicas para oferta de conteúdos escolares voltados para a prática; a atribuição de aulas para professores não habilitados; a ausência de estrutura, a carga horária excessiva, a baixa remuneração e elevado número de turmas e alunos por sala; a resistência a um posicionamento crítico; e, a falta de acolhimento por parte dos alunos, gestores e professores. Soma-se a isto a contaminação das relações de trabalho no setor público que passa a se organizar a partir da lógica empresarial, a diminuição da qualidade nos serviços pelo congelamento de verbas, os contratos temporários e as péssimas gestões das organizações sociais (OS's).

Essas problemáticas se agravam ainda mais quando partimos para análise da forma como se organiza a formação docente e como isto tem se

colocado como desafio para os profissionais. Os destaques nesse ponto são: a licenciatura e a formação docente para inserção no mercado de trabalho; a necessidade de que o professor conheça e cumpra todas as diretivas legais para desenvolver o trabalho pedagógico com excelência; e, a falta de estrutura ou suporte formativo. A seguir apresentaremos a análise de mais um trabalho que, por sua vez, discute a questão da universidade e os campos do ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento e articulação de ações que garantam a formação de um bom profissional.

Organização do Trabalho Docente no Ensino de Sociologia

A economia capitalista contemporânea apresenta a reestruturação produtiva como sendo seu maior expoente na atualidade das transformações das relações do/no trabalho, seus efeitos se apresentam na organização do trabalho e, conseqüentemente, na Educação. Segundo Lima, Mattar e Fuentes (2017) no texto “Trabalho Docente e os Desafios do Estágio nas Licenciaturas de Sociologia/Ciências Sociais” as atividades de ensino, pesquisa e extensão ligam o estágio nas licenciaturas em Ciências Sociais, aos desafios enfrentados pelos supervisores, a precarização do trabalho docente e as reflexões sobre políticas públicas de estágio nas universidades.

Essa abordagem das autoras poderia focar apenas na parte didática e pedagógica que existe no estágio obrigatório e Pibid, porém ao analisar os impactos que a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 sugerem também uma conexão entre a universidade e a escola; a licenciatura e a Educação Básica. Neste processo as autoras indicam que os elementos de precarização do trabalho docente vividos pelos professores, principalmente da rede pública, perpassam por outras realidades regionais (MELO, 2017) como por exemplo: o número elevado de estudantes por turma, o que inviabiliza o ensino individualizado e promove o trabalho impessoal; a precarização das estruturas físicas das escolas; os baixos salários, obrigando os professores a assumirem maior quantidade de turmas, de escolas e até a trabalhar em mais de um município com cargas altas levando eles a desenvolverem problemas de saúde (LIMA, MATTAR e FUENTES, 2017).

A dificuldade de formação qualificada nas condições de trabalho docente, os currículos de Sociologia e as ações político-pedagógicas da escola deveriam trazer elucidações para o estranhamento das relações de desigualdade que se tem na formação dos professores, pois os impactos da reestruturação produtiva sobre o trabalho docente na formação inicial/continuada e as exigências de mercado do trabalho fazem a Educação ser um campo de conflitos férteis tanto por parte de quem recebe quanto por parte de quem deveria fornecer.

O texto de Zuliani (2017), “Percepções das relações sociais presentes na escola: um olhar sociológico”, apresenta uma análise sociológica de

uma escola estadual, nela apontou-se uma possível crise no ensino-aprendizagem e na perda de sentidos no aprender e ensinar nas aulas de Sociologia. Na percepção do autor, o que ocorre é que os alunos não têm uma mediação entre conteúdo e sujeito, ou seja, os objetivos dos professores e os interesses dos alunos não coincidem. Se, por um lado, os primeiros apresentam foco no resultado como uma característica da ação pedagógica do aprender aplicado em sala de aula, por outro, existem estudantes que não compreendem claramente o significado de seu papel na escola (ZULIANI, 2017). O corpo docente e a coordenação pedagógica na hora dos planejamentos deveriam ouvir as opiniões dos jovens para haver sincronia entre conteúdos utilizados na disciplina de Sociologia e a realidade sociocultural do estudante. Infelizmente, às vezes, somente após saírem da Educação Básica é que estes entendem o sentido subjacente aquele tipo de ensino, pois quando uma nova subjetividade capturada pelo capital é forjada pela escola os indivíduos fora dela se adequam facilmente ao mercado de trabalho exercendo sem erros o seu papel social imposto.

Bonfim (2017) no texto “A Sociologia Ambiental, enquanto instrumento pedagógico na discussão de uma consciência ambiental para formação dos estudantes do Ensino Médio” propõe no campo da Sociologia Ambiental a realização de estudos que apontem para a interferência do ser humano no ambiente, além de ações que o despertem para uma consciência ecológica/ambiental da sociedade. Para esta situação dar certo e o interesse dos estudantes se voltarem para suas vidas cotidianas, e não apenas para as provas, o Ensino de Sociologia deve tornar o conhecimento sobre esta temática instrumental, aplicável e concreta.

O próximo item se configura como uma tentativa de contribuição interpretativa e síntese analítica baseada nos aspectos interdependentes e comuns a cada uma das categorias e dos trabalhos apresentados. Nele a voz coletiva cede espaço para uma proposição metodológica específica, desenvolvida por uma investigação singular realizada por um dos coordenadores⁶. Nesse espaço serão apresentados pressupostos livremente baseados nas conclusões dessa pesquisa.

Considerações finais

De maneira geral a apresentação dos quatro trabalhos escolhido para o GT 01, tiveram por eixo os temas relacionados ao trabalho docente do professor de Sociologia e sua execução – tanto na parte pedagógica quanto administrativa –, o foco centrou-se na representação social do profissional perante a comunidade escolar e na discussão de conteúdos contemporâneos para aproximação da relação conteúdo e vida social do estudante. A complexidade desses elementos atesta para a necessidade de

6 Para saber mais ver: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7997>

aprofundamento em novas pesquisas que tenham como foco de análise as modificações nas políticas públicas educacionais, especificamente aquelas voltadas para o docente de Sociologia.

Investigar o trabalho docente desenvolvido no âmbito da educação pública oferecida pelo Estado como instrução social básica de nível médio significa: considerá-la como um direito social básico que ocupa um setor estatal estratégico gerador do próprio Estado. Em termos jurídicos e normativos efetivos, isso corresponde a considerá-la também, como política pública aberta e contraditória permeada por interesses e tensões advindas de outras esferas políticas. Em outras palavras, um campo aberto para o *lobby* político transnacional.

As inconsistências históricas da formação do sistema nacional de ensino no Brasil corroboram com esta análise. Nos últimos anos escancara-se na educação pública do país uma verdadeira simbiose entre princípios constitutivos da ideia de cidadania em nossa Constituição Federal, sobretudo os que tratam da Educação como um direito inalienável – Cláusula Pétreia – e os recursos estatais juridicamente construídos para intervir na Educação em prol de interesses econômicos. Em outras palavras, a adoção destes princípios representa também a mediação política – travestida da forma jurídica assumida pela letra fria da Lei – entre interesses externos e o consentimento das elites nacionais via Governo Federal e governos estaduais.

Envolvem por isso a organização da própria nação em unidades administrativas estaduais, municipais, seus regimes fiscais, os serviços públicos estatais, a política em nível local e nacional e a inserção estratégica do país no capitalismo em escala mundial. O Estado é aqui entendido como um agente de cunho político e jurídico com objetivos econômicos constituídos historicamente, de duas formas fundamentais: a forma política⁷⁷ que traça o caminho estratégico e as decisões finais a serem tomadas, e a forma jurídica reguladora e garantidora dos processos sociais na forma da lei e da burocracia estatal.

É preciso descortinar as inter-relações entre as três categorias que formam a tríade principal destas políticas e sua relação com o objeto de análise, a saber: o Estado como agente financiador, executor e regulador, o Trabalho como atividade presente em todo o processo educativo e a Educação em sua vertente escolarizada como atividade meio onde o trabalho se realiza de forma ativa como trabalho docente cotidiano e passiva como formação discente para o mundo do trabalho.

7 “A existência de um nível político apartado dos agentes econômicos individuais dá a possibilidade de influir na constituição de subjetividades e lhes atribuir garantias jurídicas e políticas que corroboram para a própria reprodução da circulação mercantil e produtiva. E, ao contribuir para tornar o explorador e explorado sujeitos de direito, sob um único regime político e um território unificado normativamente, o Estado constitui, ainda afirmativamente, o espaço de uma comunidade, no qual se dá o amálgama de capitalistas e trabalhadores sob o signo de pátria ou nação” (MASCARO, 2013, p. 18).

As evidências empíricas apontam para a ligação entre as políticas educacionais, a Reforma do Estado e a necessidade do Brasil de cumprir as determinações – definidas em instâncias multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) entre outras – impostas a partir do objetivo de reestruturar a produção e garantir, simultaneamente, a abertura dos mercados nacionais para o capital financeiro internacionalizado e a formação escolarizada da mão-de-obra trabalhadora sobre os novos padrões de eficácia e eficiência importados para a escola diretamente do mundo empresarial.

A pesquisa sociológica sobre este tema é de vital importância e se apresenta assim por diversos motivos. Do ponto de vista das ciências seu valor está na capacidade de aglutinar debates epistemológicos que permeiam diversos campos científicos tais como: Sociologia do Trabalho; Sociologia da Educação; Sociologia Jurídica; Direito; Ciências Políticas; Pedagogia etc. Do ponto de vista do Ensino de Sociologia suas contribuições aparecem como compreensão das dimensões essenciais da prática docente são elas: a didática, a prática de ensino, o currículo etc. Do ponto de vista do trabalho permite situar no labor docente cotidiano as diversas consequências da adoção do discurso empresarial na educação e no conjunto da sociedade brasileira. Se este GT colaborar ainda que minimamente para a formação política do professor de Sociologia na Educação Básica, ele cumprirá integralmente todos os seus objetivos.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.)s **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONFIM, D. A. A sociologia ambiental, enquanto instrumento pedagógico na discussão de uma consciência ambiental para formação dos estudantes do ensino médio. **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília-DF, 2017.

CARMO, R. M. **Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no Estado de Goiás**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Goiás, 2014.

LIMA, A. M. S.; MATTAR, S. M.; FUENTES, J. H. D. Trabalho docente e os desafios do estágio nas licenciaturas de Sociologia/Ciências Sociais. **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília-DF, 2017.

MASCARO, A. L. **Estado e a forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, M. A. P. **Representações sobre a escola e o trabalho docente: professores de sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiânia**. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Goiás, 2017.

SILVA, J. A. As representações sobre os professores nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia. **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília-DF, 2017.

ZULIANI, N. P. Percepções das relações sociais presentes na escola: um olhar sociológico. **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília-DF, 2017.

PERCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR E SEU ENTORNO SOCIAL

HAYDÉE CARUSO
NALAYNE MENDONÇA PINTO

Introdução

O presente texto foi elaborado com uma dupla finalidade. A primeira é apresentar o conjunto de estudos que foram selecionados pelo Grupo de Trabalho *Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social*, durante o V ENESEB, realizado em Brasília, em 2017. A segunda é promover um diálogo teórico-metodológico, a partir dos diferentes trabalhos que tivemos a oportunidade de conhecer e comentar, a fim de que seja possível contribuir, não só, para o debate candente no Brasil sobre os desafios que envolvem a escola, seu entorno e as permanentes situações de violências vivenciadas pela comunidade escolar, como também, apontar para uma agenda de pesquisa relacionada ao tema.

Sabemos que a escola é um espaço social composto por diferentes indivíduos e grupos que cotidianamente vivenciam uma dinâmica própria dentro dos seus muros. A pluralidade de atores, experiências e valores permitem que situações de conflitos e divergências ocorram das mais diferentes formas; assim como a explicitação de preconceitos e intolerâncias. Com frequência, essas situações são narradas e vivenciadas por alunos, professores e gestores.

A criação desse grupo de trabalho, pela primeira vez no ENESEB de 2017, teve por objetivo acolher estudos e pesquisas empíricas que analisassem 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 do mundo que a cerca e nem tampouco deixa de influenciar o contexto social e espacial em que está inserida.

Nesse sentido, cumpre destacar a importância de inserir essas temáticas no ensino das Ciências Sociais, permitindo que o espaço de reflexão e debates da sala de aula favoreça e amplie as possibilidades dialógicas e conciliatórias nas escolas. Foi com essa abordagem que conseguimos receber estudos etnográficos, relatos de experiências e demais pesquisas que narraram e analisaram conflitos e violências **na, à e da**

escola (CHARLOT, 2002)¹; como também estudos que descreveram e interpretaram a existência (ou não) de diferentes formas de administração, explicitação e mediação desses conflitos, considerando as interações entre os seus principais sujeitos sociais: os(as) alunos(as), os(as) professores(as) e os gestores(as).

Diversos trabalhos recentes no campo da pesquisa sociológica no Brasil vêm apontando para a explicitação de situações de conflitos e violências que ocorrem no ambiente escolar (ABRAMOVAY e RUA, 2002; ABRAMOVAY e CALAF, 2010; ABRAMOVAY, 2013; ABRAMOVAY e SILVA, 2016; ABRAMOVAY, SILVA e FIGUEIREDO, 2018; SPOSITO, 1998, 2001; PINTO, 2015; BURGOS, 2014; MOTA, 2016). Ganham relevância as pesquisas que demonstram a escola como um local com alto potencial de produção de violência simbólica (BOURDIEU, 1996), como também violências físicas e morais. Bourdieu e Passeron (2014), por exemplo, foi atento para as formas de violências simbólicas que são praticadas dentro do espaço escolar, e como a reprodução dessas práticas são marcantes na manutenção das formas de dominação e exclusão social.

Por outro aspecto, importa destacar que sendo a escola um ambiente que acolhe diversos atores provenientes de grupos e espaços sociais diversos, as situações de conflitos e intolerâncias serão comuns; pois como Simmel (1983) aponta elas ocorrem em qualquer ambiente social e são constitutivas das interações sociais. Destaca-se, todavia, que ainda há insuficiência de estudos que relatem as mediações e formas de administração desses conflitos produzidas institucionalmente pelas escolas. Além do fato de que existem escolas que pouco reconhecem ou ignoram haver conflitos a serem por elas administrados, atribuindo a outros atores (quase que exclusivamente) essa responsabilidade, tais como: família, conselho tutelar, polícia, entre outros. Nesse sentido, a criação desse grupo de trabalho apontou como fundamental a construção e ampliação de um espaço no ENESEB que aglutinasse trabalhos sobre esse tema; promovesse o diálogo e a troca de perspectivas teóricas e metodológicas e maior reflexão e incremento dessas questões que recorrentemente aparecem como desafio no ensino das Ciências Sociais na Educação Básica, em razão dos temas da violência e das conflitualidades serem objeto de análise da tradição sociológica.

1 Mota (2016) em seu estudo sobre o que denominou ser o negligenciado caráter interacional da violência na escola apresenta importante diferenciação conceitual introduzida no debate por Charlot que “foi sua distinção entre os tipos de violência que se manifestam no espaço escolar. O primeiro tipo de violência é o que eclode no espaço escolar, mas que não está ligado à natureza das atividades da instituição. Ele chamou essa violência 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 por contágio social. A violência à escola, ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, praticada contra quem a representa (professores, por exemplo). E finalmente a violência da escola, aquela que é praticada contra estudantes através da maneira como são tratados por professores e gestores.” (CHARLOT, 2002 *apud* MOTA, 2016: 21).

Em 2017, nos desafiávamos a pensar sobre as diferentes percepções, representações e situações de violências relacionadas ao ambiente escolar. Estávamos, naquela oportunidade, preocupadas em avançar na pesquisa empírica sobre esse enfoque, assim como, propor, como dito acima, diálogos teórico-metodológicos com os diferentes colegas que contribuíram para o grupo de trabalho. Todavia, duas questões já apareciam como desafiadoras para os próximos anos e, tal como previsto, se concretizaram como questões sociológicas de primeira ordem. Vale pontuá-las aqui no sentido de sinalizar para uma agenda de pesquisa em curso que não poderá ser plenamente explorada nesse texto, mas poderá ser suscitada pelos diferentes colegas cientistas sociais interessados(as) no tema.

A primeira refere-se à compreensão sobre a noção de *bullying*, seus usos práticos no cotidiano da escola, seus limites operacionais diante da multiplicidade de violências, intolerâncias, racismo, misoginia e homofobia, recorrentemente, presentes nas falas dos(as) estudantes. Além da compreensão em si da polissêmica e polifônica noção de *bullying*, acrescenta-se a aplicação concreta do arcabouço normativo, proposto na Lei 13.185 de 2015, que instituiu o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”. Compreender a implementação dessa lei no universo escolar brasileiro configura-se, ao nosso ver, um importante desafio analítico da contemporaneidade.

A segunda questão que ganhou força no Brasil, nesse período, refere-se à proposição de uma resposta militar para os desafios relacionados à chamada *crise de autoridade* de professores e, por conseguinte, *indisciplina de estudantes*. Falamos explicitamente da profusão de propostas, algumas já em pleno curso em escolas públicas de vários Estados brasileiros, da chamada “militarização das escolas”. Fenômeno amplamente divulgado na mídia, presente na conversa cotidiana de pais, alunos e professores, porém, com pouca pesquisa socioantropológica, até então, produzida sobre o assunto². Apresentadas as questões que nos parecem chave para a nossa pauta de pesquisas, retomamos os trabalhos que compuseram nosso GT e que serão aqui comentados.

No tópico seguinte, descreveremos 07 (sete) dos artigos³ apresentados. Tivemos uma composição bastante diversa no que tange a localização geográfica dos estudos realizados, o que demonstra a pertinência do tema em âmbito nacional. Veremos, a seguir, estudos que foram realizados no Ceará, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraná e Rio Grande do Norte.

2 Um dos primeiros trabalhos acadêmicos sobre o tema pode ser conferido em: CASTRO, Nicholas M. B. “*Pedagógico*” e “*Disciplinar*”: o militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/UnB, 2016.

3 Optamos por apresentar apenas os trabalhos que entregaram artigos completos para as coordenadoras. Agradecemos aos demais participantes que fizeram exposições orais e que enriqueceram o debate.

O que aprendemos com os trabalhos apresentados

a) **As Múltiplas Dimensões da Violência nas Escolas Públicas de Redenção/CE** apresentado por Antônio Erlanilson Tavares Alves, Marciana Silva de Oliveira e Wagner Lima Barros (UNILAB)

O trabalho realiza uma revisão da literatura mais reconhecida sobre violência em espaços escolares. Toma como base Bernard Charlot (2002) e sua distinção conceitual acerca da violência na, à e da escola como debatido acima⁴.

Os autores destacam a análise de Priotto e Boneti (2009) onde a violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar, sendo estas manifestadas em atos de incivilidade, de violência física, verbal e simbólica. São múltiplas as formas como a violência se expressa no ambiente escolar, assim como também são diversas as formas usadas para se explicar os motivos pelos quais a violência adentra na escola.

Entretanto o texto assume uma posição mais crítica problematizando a escola como espaço de reprodução das relações sociais, um espaço de dominação de classes; fato que interfere consideravelmente nas relações de ensino-aprendizagem nos mais variados contextos. Assim citam “[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da *ordem social* uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 311)

Apontam que no município de Redenção – CE, lócus empírico do estudo realizado, a violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações na parede, xingamentos e agressões físicas à professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar; levando-os a conclusão de que a violência na escola e suas múltiplas formas de manifestação, são provenientes de uma série de questões sociais, culturais, políticas e econômicas. E ponderam que a resolução do problema requer o esforço constante do Estado, da escola, da família e do aluno.

b) **Quando a escola vira cárcere: notas para um estudo dos controles de fluxos de pessoas na rede pública de ensino, através do uso de trancas, grades e cadeados** apresentado por Marcos Alexandre Verissimo da Silva (INEAC UFF e SEEDUC-RJ)

O autor nos apresenta em seu texto uma rica etnografia do cotidiano de uma escola pública do município de São Gonçalo - RJ em que atua,

⁴ Ver nota 3.

hoje, como professor de Sociologia, mas que, no passado, foi aluno. Inicia seu texto relembando suas experiências enquanto aluno, e destaca a presença do Inspetor Erasmo⁵ que tinha a função de manter a ordem no interior da escola, no pátio, e exercer o trabalho de vigilância sobre os alunos, atuando diretamente no controle dos comportamentos. Nos casos em que ocorriam conflitos, este era o principal profissional da escola a atuar na administração dos mesmos. A proposta do seu artigo se fundamenta nas inquietações sociológicas que lhe surgiram sendo agora professor da mesma escola, ao notar uma mudança na arquitetura da escola, nas práticas e políticas de controle dos fluxos de alunos, professores e outros sujeitos da comunidade escolar. O autor nos diz:

Estou falando de portão fechado e fluxo interrompido, com ou sem a figura do ‘porteiro’, onde antes havia portão aberto, fluxo livre e vigiado [...] Agora as salas de aula, que na época que eu era aluno ficavam abertas no horário do recreio, agora têm que permanecer fechadas à chave nos momentos em que não há aulas em seu interior (VERÍSSIMO, 2017, p. 4).

A função do antigo inspetor é hoje exercida pela Anita, a ‘coordenadora de turno’, embora o cargo para o qual fizera concurso tenha sido o de ‘inspetor escolar’. Segundo o autor, Anita está sempre às voltas com molhos de chaves, cadeados e correntes. E quando as aulas vão iniciar, ela percorre os corredores da escola para abrir as salas de aula para que alunos e professores possam entrar nas mesmas. “E estes, não raro, no caso de estarem esperando na última sala a ser aberta por ela, passam longos minutos esperando no corredor para que a atividade docente comece” (VERÍSSIMO, 2017, p. 5). Certo dia Veríssimo enquanto arrumava seu material na bolsa aproveitou para perguntar a Anita por que lhe era cobrado tanto esmero nessa tarefa. Sua resposta foi como a de quem fala uma obviedade: “*É porque senão somem as coisas dos alunos*”, e logo em seguida completou: “*É também pra eles não ficarem se pegando dentro da sala*” (VERÍSSIMO, 2017, p. 5). Contudo essa resposta lhe fez lembrar o quanto eram comuns, na década de 80 e 90 quando estudou na escola, a ocorrência de furtos em salas; além disso, observações atentas indicam que as práticas de vigilância não levaram a um controle mais eficiente daquilo que discursivamente se propõem coibir e os relatos de furto por parte de alunos ainda são comuns.

Todavia Veríssimo (2017) alerta que tais mudanças não acontecem somente na escola em questão, mas se configuram como um padrão em toda a rede pública fluminense. O autor faz tal afirmação com base na sua experiência na rede, incluindo a atuação em outras unidades escolares. Assim, o controle social, realizado no passado, hoje foi substituído pelo controle mecânico, citando Amaro (2005), que consiste em controlar

⁵ Nome fictício.

fluxos através de dispositivos que permitem ou vedam os movimentos – chaves, cadeados e correntes. Este é um dos motivos que fazem eclodir os conflitos que decorrem da postura dos alunos aos se posicionarem contra os controles e enclausuramentos. Dessa forma, ao empregar boa parte de seus recursos humanos (inspetores, porteiros etc.) na complexa tarefa de enclausurar pessoas que pensam estar ali por uma obrigação, e não exercendo um direito, a escola acaba adotando práticas comuns ao cárcere. E conclui:

Nesta chave, quando a escola se fecha e adota práticas comuns ao cárcere para realizar o controle dos fluxos da comunidade escolar, estaria adaptando seus educandos para que tipo de vida? Por outro lado, a conversa com estas pessoas que trabalham na escola para permitir que ela funcione permite ver também que aquela escola, no momento em que se tornou um espaço para qualquer jovem da cidade, se consolida como um lugar fechado e de reclusão, bem diferente do que era antes, quando ali só se matriculavam os que eram aprovados no exame de seleção. Estes interlocutores e outros que tenho estudado na escola certamente dirão que isso é efeito do alegado aumento da violência, dito assim em abstrato. Mas isso não obscurece o inegável fato de que na medida em que se universaliza a oferta de vagas na escola pública em São Gonçalo e em outros lugares, em alguns aspectos opera em uma lógica cada vez mais distante de objetivos educacionais, se aproximando de motivos penais (VERÍSSIMO, 2017, p. 17).

c) Estudo de casos de judicialização e mediação de conflitos escolares no município de Petrópolis, Rio de Janeiro apresentado por Klever Filpo, Beatriz Sampaio e Laura Pereira (UCP)

O artigo apresentado é fruto de uma pesquisa realizada pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Empírica sobre Administração de Conflitos (GIPAC), vinculado institucionalmente ao Mestrado em Direito da Universidade Católica de Petrópolis. Os autores discutem os denominados “conflitos escolares” como sendo aquelas disputas que surgem a partir de relações sociais e/ou jurídicas originadas no ambiente da escola e no seu entorno, envolvendo alunos, professores, administradores, pais, responsáveis e a comunidade como um todo. Como demonstraram, tais conflitos podem ser simples ou bastante graves, com potencial para se desdobrarem em causas (processos judiciais) cíveis e criminais.

Um primeiro caso apresentado foi de uma relação conflituosa entre duas alunas; de uma escola particular de Petrópolis - RJ. Havia uma disputa entre elas, perpetuada por meses e, como uma das estudantes era um pouco mais velha, mais alta e forte do que a sua rival, esta última ficou intimidada, passando a apresentar queda de rendimento escolar. Sua mãe relatou que a filha, geralmente uma estudante assídua e interessada, passou a inventar desculpas para não ir à escola. Os pais das estudantes

foram chamados à escola e, junto com os seus dirigentes e um mediador, construíram uma solução pacífica entre elas. As reuniões culminaram com o compromisso de que cada uma, dali por diante, respeitaria o espaço da outra, evitando novas agressões.

No caso da situação relatada foi construída uma solução consensual e extrajudicial, usando técnicas de mediação, conduzida no próprio ambiente escolar. Contudo, o que os pesquisadores observaram é que essa situação se apresentou como uma exceção, no sentido de que não pareceu comum a utilização de formas de administração do conflito como a mediação. Deste modo, as observações dos autores sugerem que a escola e seus atores costumam recorrer a outros mecanismos para lidar com problemas como esses, sendo uma das possibilidades a intervenção do Conselho Tutelar.

Nesse sentido, os pesquisadores tomaram por objeto a forma como o Conselho Tutelar é acionado para atuar em casos de violência surgidos na escola, ou a partir da escola, buscando entender e descrever sua atuação em tais casos, tendo como recorte espacial a cidade de Petrópolis – RJ.

Em entrevista no Conselho Tutelar foi descrita a dificuldade do Conselho em intervir em casos de violência escolar, por ausência de denúncia. Segundo os interlocutores isso ocorre, principalmente, quando os casos acontecem em escolas particulares. Ao que parece, o assunto se mostrou como tabu, de maneira que tais instituições privadas evitam falar sobre a existência de qualquer conflito em seus estabelecimentos educacionais.

Em entrevista com uma diretora da rede pública municipal, ela afirmou não poder contar muito com o Conselho, pois quando órgão é acionado e intervém no problema, causa uma reação de medo nos pais, que temem as sanções judiciais que este pode trazer. Assim, costuma acionar mais o Conselho por motivo de evasão, isto é, quando o estudante falta de forma reiterada e sem motivo as aulas. Segundo ela é geralmente essa a ocorrência mais comum que gera o acionamento do Conselho Tutelar, não estando relacionado, a princípio, à questão da violência.

A respeito das denúncias sobre ocorrências violentas, dentro da escola, os pesquisadores tiveram acesso a dados internos do Conselho informando que a maior incidência eram agressões verbais (xingamento), muitas vezes entre aluno e professor. Nesses casos, o aluno é encaminhado ao conselho por meio de relatório emitido pela escola. Este relatório deve conter falas do aluno e do professor para que a medida seja tomada de forma justa. Os autores afirmam que:

Pareceu-nos curioso que esses casos sejam encaminhados ao Conselho Tutelar, já que, diante de sua simplicidade, talvez pudessem ser administrados dentro da escola. Nesse passo, pareceu-nos que o encaminhamento ao Conselho pode exercer (ou espera-se que exerça) função intimidatória que, a rigor, seria estranha à atuação do Conselho (FILPO, SAMPAIO e PEREIRA, 2017, p. 13)

Por fim, o artigo aponta que as entrevistas com docentes e diretores de escolas trouxeram à tona uma categoria interessante para pensar as questões da violência escolar - o “*aluno problema*” - apresentado como uma possível variação da categoria “*turma-problema*”. Uma reflexão despertada por essas falas é que as mesmas se põem a culpabilizar a criança ou adolescente pelos atos cometidos. Afirmam que esse tipo de rótulo pode apresentar-se como uma marca capaz de gerar efeitos negativos à formação do estudante que nela se encaixe. Ao mesmo tempo em que esses chamados “alunos-problema” parecem transformar-se em clientes preferenciais do Conselho Tutelar e potenciais clientes do sistema de justiça.

d) População negra de Londrina: A relação entre os homicídios, segregação socioespacial, racismo e evasão escolar apresentado por Cláudio Francisco Galdino (UEL)

A pesquisa apresentada é fruto da investigação realizada para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências Sociais do autor, e teve por objetivo, analisar tanto os indicadores de homicídios da população negra na cidade de Londrina no Estado do Paraná, no período de 2005 a 2014, quanto à relação entre os homicídios e a escolaridade das vítimas. No tocante a coleta de dados quantitativos a pesquisa recorreu ao Instituto Médico Legal do município de Londrina, a fim de resgatar as informações sobre os homicídios do período analisado. Além disso, analisou nos livros de registros, outros indicadores como raça/cor, idade, sexo, escolaridade, endereço e motivo da morte, que neste estudo restringiu-se às provocadas por arma de fogo, arma branca e materiais contundentes.

Inicialmente o autor apresenta os dados sobre a alta incidência de homicídio juvenil no país, especificamente os jovens negros e periféricos, apresenta ainda uma discussão sobre o racismo presente na sociedade brasileira que provoca, além de discriminação cotidiana – violência simbólica, institucional e física – em relação a população negra, o alto índice de homicídios que extermina os jovens, e afirma:

Percebemos que a violência voltada a população negra assume maior relevância na medida que a mesma é assoberbada em decorrência do racismo, que infere ao negro condições socioeconômicas e educacionais cada vez mais nocivas (GALDINO, 2017, p. 3).

Em seguida o texto apresenta as caracterizações do município de Londrina que, segundo os dados fornecidos pelo IBGE (2010), possui a seguinte disposição populacional: 70,37% se autodeclararam brancos, pardos, 21,77%, pretos 4,30%, amarelos 3,44% e indígenas 0,12%. Somando pardos e negros, os negros estão representados com 26,07% do total de habitantes do município. Importa considerar que Londrina teve coloni-

zação europeia o que produziu a invisibilidade dos negros, e, segundo o autor esse cenário tem o agravante da tentativa por parte do poder público e da própria sociedade de construir a história do município com a negação da presença negra.

Analisando os dados entre 2005 até 2014 foram registrados nos livros do IML/LDA um total de 747 homicídios de pessoas identificadas como brancas e neste mesmo período um total de 425 vítimas declaradas como negras.

Diante destes números tem-se a possibilidade de uma pessoa negra ser vítima de homicídio em Londrina ser 60% maior que do que uma pessoa declarada branca, pois 70,37% são declaradas brancas na população. Outra categoria extraída do banco de dados do IML/LDA, é a escolaridade das vítimas, a peculiaridade presente em ambos grupos (brancos e negros) se dá pela baixa escolaridade das vítimas de homicídios, a grande maioria possuía apenas as séries iniciais ou fundamental incompleto. Nesse sentido, o autor pondera em sua reflexão a importância de redução da evasão escolar; e especificamente com currículos e atividades que promovam nas escolas valorização da cultura negra, a valorização dos negros na construção do país, a valorização da sua identidade e origem. E ressalta:

Portanto, no intuito de minimizar o impacto da baixa escolarização na vida da população negra, que reflete nos aspectos econômicos e na própria violência quanto aos aspectos socioeconômicos e à própria violência que cujo desfecho é a morte precoce destas pessoas, tanto o Estado como todos os envolvidos em práticas educacionais devem ocupar-se em desenvolver ações que alterem este quadro de desinteresse, procurando tornar atraente o ambiente escolar para os estudantes negros (GALDINO, 2017, p. 9)

e) Juventude, conflitos e construção do espaço escolar: desafios para pensar a educação em ambientes de diversidade, apresentado por Iris de Macedo Rosa e Nalayne Mendonça Pinto (UFRRJ)

As autoras iniciam o texto analisando a escola como ambiente de conflitos e processos de disputas (SIMMEL, 1983) sendo a escola um ambiente de extrema diversidade e convívio intenso, não só entre os jovens que a frequentam, mas também com os que nela trabalham. Portanto, há choque de valores dos diferentes grupos que povoam o ambiente escolar e também das diferentes gerações que estão presentes neste mesmo espaço. Deste modo a divergência e o antagonismo afloram em diversas situações do cotidiano escolar.

As autoras analisam que o conflito surge com frequência no cotidiano escolar, porém quando o conflito é negado pela escola, ela é obrigada a lidar com a sua manifestação violenta. As escolas que dão valor e devida importância ao conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor

decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é fomentado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das ideias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda a ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca é tido como tácito, mas sim explícito, falado e discutido.

Partindo desta premissa, o texto analisa que a escola tem como característica ser um ambiente de formação profissional e cidadã de estudantes que tem identidades culturais e morais diferentes para que estes estejam aptos à vida em sociedade e ao mundo do trabalho. Porém, quando a escola não consegue administrar os conflitos que surgem nesse processo, perde sua capacidade de inserir seus alunos na ordem social, dando origem a violência escolar.

Nota-se que o sistema educacional foi se eximindo de sua responsabilidade, banalizando a violência. A naturalização de comportamentos tidos como conflituosos e violentos, através da cultura de massa, tornou as questões que deveriam ser tratadas com máximo cuidado pelos órgãos competentes como algo tido como do cotidiano escolar. Este panorama indica que a violência na escola foi cada vez mais tratada como problema da área de segurança pública e cada vez menos apresentou desafios de natureza educativa.

Em seguida as pesquisadoras apresentam os resultados da pesquisa que esteve vinculada ao projeto “Construindo uma educação de qualidade: análise das expectativas e obstáculos quanto à transformação do ensino público no Estado do Rio de Janeiro” – UFF/UFRRJ (2014-2016), a proposta da pesquisa incluía a realização de um banco de dados, através da aplicação de questionários em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. O questionário tinha por finalidade obter um panorama geral do quadro da educação pública no estado do Rio de Janeiro. Foram aplicados um total de 828 questionários, contando aqueles aplicados nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias e Seropédica.

Algumas questões da pesquisa foram escolhidas para serem trabalhadas no artigo apresentado, sobretudo, no que tange as questões que envolvem situações de conflitos e/ ou incômodos/ reclamações sobre a escola e seu ambiente.

Quando perguntados sobre o que fariam se vissem dois alunos brigando, as respostas predominantes foram: assisto a briga e não interiro; tento interferir e acalmar os ânimos. Destaca-se que parte significativa dos alunos acredita que o melhor a se fazer é “assistir a briga sem interferir”, este pensamento origina-se na falta de diálogo para resolução de conflitos. Em seguida analisam a pergunta: *Dos problemas citados quais existem na sua escola.* E a maioria respondeu não ter professor nas disciplinas/falta

de professores às aulas; além de, falta de diálogo com a direção da escola ou com os professores. Interessante identificar que a ausência de diálogo com a escola está entre aqueles problemas mais graves que eles identificam nas relações sociais.

Entre as questões abertas foi perguntado: *Você se considera protegido dentro da sua escola?* A grande maioria dos alunos não se considera protegido dentro da escola. Segundo eles, o principal motivo é a falta de controle de entrada e saída de pessoas na escola. A falta desse tipo de monitoramento provoca a sensação de insegurança constante, pois, para os alunos “qualquer um” pode entrar quando quiser sem ser revistado e cometer atos criminosos no estabelecimento⁶. Os alunos mencionaram que o aumento da violência está em todos os âmbitos da sociedade, portanto, não se sentem seguros em lugar algum. Todavia, indicaram que a presença de agentes de segurança e/ou inspetores aumenta a segurança dentro da escola. Porque para os estudantes entrevistados, quando não há atuação policial nos arredores e dentro da própria escola a vulnerabilidade aumenta.

Em seguida, o artigo analisa entrevistas realizadas com professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, apontando para os seguintes aspectos: conflitos no espaço escolar, preconceitos e mediações. Afirmam que a maior incidência de conflito entre alunos, no ambiente escolar, ocorre em decorrência de mal-entendidos; brigas; rivalidade entre grupos; discriminação; *bullying*; uso de espaços e bens; namoro; assédio sexual; perda ou dano de bens escolares; viagens e festas. Relatos de profissionais entrevistados descrevem que é “meio difícil saber o motivo exato, teve briga que nem elas sabiam por que brigaram. Tiveram outras que foi por causa de namorado ou alguma coisa assim. Tu vê (sic) assim, não tinha muito motivo concreto” (Marco, Diretor, 2016); “Desavenças por conta de namoro, fofoca em Facebook [...]” (Paula, Professora de Sociologia, 2016); “São muito imaturos. Um mexe com o outro e tem sempre um terceiro que induz à polêmica” (Jorge, Professor de Língua Portuguesa, 2016 apud Souza e Pinto, 2017, p. 18).

Eles dizem que “quebram” fulano no jogo. Já presenciei uma briga em sala de aula, numa outra escola em que trabalhei, e o motivo foi que eu pedi para um aluno desligar o celular e ele não desligou, pedi novamente e um aluno perguntou se ele estava surdo. Depois disso, os dois estavam rolando no chão e fui chamar a diretora (Renata, Professora de História, 2016 apud Souza e Pinto, 2017, p.18).

As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas escolas, com ampla multiplicidade de sentidos, abrangendo

⁶ Importa destacar que os estudantes citaram o caso ocorrido em abril de 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira em Realengo, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nesta ocasião o ex-aluno da escola, Wellington Menezes de Oliveira de 23 anos, entrou na escola armado e matou 12 crianças e adolescentes, deixando 13 feridos.

desde formas de sociabilidades juvenis até condutas de extrema violência física. Esse tipo de agressão, entre alunos, manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos mesmos. É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violências, como brigas, ameaças, xingamentos entre outras manifestações.

Adolescentes estão em fase de constante afirmação diante do grupo de convivência e dos demais, por isso em certos casos manifestam-se de forma agressiva, com ameaças, brincadeiras físicas que podem levar a agressões mais sérias. Nota-se que brigas e brincadeiras se confundem em uma mesma linguagem, sendo acionadas por situações diversas: briga pelo futebol, pelo lanche, por notas, por objetos tomados uns dos outros; e mesmo por causa de namoros.

Sobre as questões de discriminação, embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada as práticas discriminatórias resultantes de preconceções quanto a raça mostra-se evidente na comunidade escolar; nesse sentido são relatados casos de professores que lidaram com situações de injúria racial.

Finalmente o artigo analisa as falas dos professores e gestores sobre as formas de mediação/administração dos conflitos vivenciados no ambiente escolar. E, neste sentido, os entrevistados relatam:

Não há trabalhos na escola voltados para as diferenças ou mesmo para as violências físicas e psicológicas que os alunos vivenciam. É difícil pensar em sala de aula, porque tudo que eu faço, quando percebo uma situação de violência, é muito no improvisado, seja conversando com os alunos sobre violência ou mesmo passando trabalhos (Renata, Professora de História, 2016 apud SOUZA e PINTO, 2017, p. 18).

Não existe prevenção de violência. Na verdade, acho que não há conversa nem depois do fato ocorrido. O que existe é uma punição, que normalmente é uma suspensão do aluno que provocou a violência. O aluno vítima às vezes fica satisfeito, às vezes não. O assunto fica entre direção e coordenação. Os alunos e o corpo docente em geral ficam de fora. Às vezes outro professor fica sabendo da violência, mas não há uma discussão sobre as motivações, ou mesmo uma conversa sobre violência. É como se ela não existisse (Renata, Professora de História, 2016 apud SOUZA e PINTO, 2017, p. 18).

Como a escola só resolve os conflitos quando esses já chegaram à esfera da agressão física, fica extremamente complicado mediar. Na atual conjuntura da educação estadual, a falta de funcionários específicos para assumir esses cargos de prevenção às agressões também é uma problematização grande, pois o professor não tem ninguém para ajudá-lo (Caio, Professor de Física e Matemática, 2016 apud SOUZA e PINTO, 2017, p. 18)

Então concluem indicando que mediação em espaços escolares induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que po-

dem contribuir para uma nova ordem social. As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas dispostas a produzir a escuta ativa e o diálogo, objetivando ouvir, explicitar e compreender as diferenças, fomentando um convívio plural e harmonioso.

f) **O linchamento, sua imagem e seu público: a ancoragem da violência entre estudantes do ensino médio público de Natal – RN** por William Borges de Oliveira Filho (UFRN)

O trabalho buscou analisar as representações sociais de alunos sobre situações de linchamentos e violências partindo de elementos retirados das falas dos estudantes de ensino médio público de Natal – RN e que frequentavam os cursinhos populares oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Segundo o trabalho, dados significativos indicam o linchamento como mecanismo de vingança na sociedade brasileira; analisaram que o interesse de participarem dessa forma de justicamento é justificado para defender-se de forma privada, isto é, sem a interferência do Estado e de forma mais célere, mas há ainda, aqueles que desejam estar próximos para filmar e divulgar nas redes sociais.

A pesquisa contou com a realização de grupos focais com estudantes, participantes de dois cursinhos preparatórios para pessoas que objetivavam serem aprovadas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que ocorrem dentro da UFRN.

Fez parte da hipótese geral do trabalho o fato das brincadeiras de infância terem papel fundamental na ancoragem da violência e, conseqüentemente, dos linchamentos. O autor afirmou, portanto, que “**não se trata de uma relação obrigatória** ou necessária, mas é nas brincadeiras de infância que o mundo simbólico é também construído e reconstruído, assim como as relações de poderes e os papéis sociais de cada sujeito” (FILHO, 2017, p. 7). Dessa forma, o autor passa a descrever algumas das brincadeiras juvenis que foram levantadas nos grupos focais, as brincadeiras narradas foram escolhidas pela frequência com que apareceram nos grupos focais e a proximidade com atos de violência.

O primeiro é a brincadeira do Cuscuzinho, é uma brincadeira onde um monte de areia é feito no chão (morrinho) e um galho de **árvore é fincado nele, as crianças** que estão brincando, uma de cada vez, são obrigadas a ir tirando um pouco da areia que é a base de sustentação do graveto que está enfiado na areia. À medida que as crianças, vão tirando a areia que compõe a base, em algum momento o graveto vai cair. A pessoa que foi última responsável por fazer o graveto cair tem que correr o mais rápido até o ponto de salvamento, chamado de ‘mancha’ para salvar-se das violências que pode sofrer. Caso seja pego, o grupo poderá espancá-lo, bater na pessoa que derrubou o graveto. Além das agressões físicas que a

pessoa que derrubou o graveto sofre, existe também muito gritos em seu desfavor no sentido de humilhação.

A pesquisa cita ainda mais duas brincadeiras onde faz parte do jogo a violência e agressões àqueles que perdem ou são “driblados” no futebol. O autor frisa que não deseja estabelecer a correlação direta entre as brincadeiras e o comportamento violento, entretanto discute a brincadeira como instrumento de construção de representações de violências que se assemelham as posturas de linchamento observadas nas falas dos grupos focais.

E finaliza discutindo a expressão, “*mas eles são bandidos*”, recorrentemente usado pelos jovens nos grupos focais para justificarem o linchamento. “*Mas eles são bandidos* apareceu várias vezes ao longo dos grupos focais como forma de legitimar os linchamentos sempre que era falado do tema dos Direitos Humanos ou quando alguém se manifestava contra a violência física optando pelo posicionamento de justiça pelos meios legais” (FILHO, 2017, p. 10) Assim, o autor termina o texto discutindo a naturalização e a normalização das ações violentas como o linchamento acobertadas pela classificação da categoria “bandido”.

g) O bullying nas escolas: colocando a legislação em prática, apresentado por Paulo César Martins Stumpf (SEE- DF)

O autor inicia seu trabalho delimitando o conceito de *bullying*, oriundo de um termo em inglês que significa “valentão” ou “brigão”. Portanto, o uso do termo ganha o sentido associado a agressões que ocorrem de forma intencional e frequente, praticado por uma pessoa ou grupos ligados a comunidade escolar contra um ou mais membros desse ambiente em que as vítimas se sentem humilhadas e não conseguem se defender.

Dessa forma, Stumpf (2017) afirma que a comunidade escolar deve reconhecer que *bullying* é uma realidade cotidiana e deve ser tratado de forma séria, não negando a existência do problema. E lembra de uma ocasião onde o diretor, da escola que trabalhava como docente, afirmou que atualmente as pessoas estavam muito sensíveis e se ofendiam com qualquer brincadeira, diferente da sua época em que as pessoas não reclamavam de tudo.

O autor trabalha com dados produzidos no âmbito do Programa de Iniciação à Docência – Pibid vinculado ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da Universidade de Brasília⁷. A pesquisa descrita foi realizada em 3 escolas públicas do Distrito Federal que receberam oficinas nas disciplinas de Sociologia e que eram ministradas por bolsistas de iniciação à docência, sob supervisão dos professores da Educação Básica, integrantes do Pibid/UnB. A proposta das oficinas consistiu em, no pri-

⁷ Programa coordenado por Haydée Caruso, entre 2014 e 2016 e por Eduardo Dimitrov, de 2016 até o presente momento. Ambos são professores do Departamento de Sociologia da UnB.

meiro momento, apresentar a discussão sobre a intimidação sistemática, sua existência e consequências nas escolas para, em seguida, apresentar a Lei 13.185 de 2015 que a define. O texto da lei diz:

Considera-se intimidação sistemática (*Bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Stumpf (2017) apresenta em seu texto, alguns relatos dos alunos participantes das oficinas do Pibid e que nos parecem oportuno aqui reproduzir. Diziam os estudantes do Distrito Federal:

Eu era excluído dos meus colegas e várias vezes sofria agressão física por um deles. Falei para minha mãe e ela foi procurar a escola, a diretora chamou a mãe do meu colega para tentar resolver a situação, ela o colocava de castigo, mas não funcionava. Quando foi no final do ano, minha mãe me afastou da escola e começou a me ensinar em casa e eu ia para a escola simplesmente para fazer provas (Aluno do Ensino Médio que teve problemas quando esteve cursando o Ensino fundamental *apud* STUMPF, 2017, p. 4).

Quando eu era criança, eu era gordinho e não sabia fazer nada. Eu era zoadado, sofria *bullying* e não gostava, ninguém gosta. O meu ‘problema’ era que eu comia demais e não fazia nada pra gastar as calorias, então a genética que não ajudava, eu fui engordando. [...] A forma que eu resolvi o problema não é exemplo, pois eu poderia ter conversado com meus pais e com os pais deles, mas não, eu briguei, bati em um dos “malinhas”, depois disso eles me deixaram em paz, por um tempo (Relato de um aluno de dezesseis anos *apud* STUMPF, 2017, p. 5).

Só queria que eles me esquecer (sic) de mim, sempre fui discreta e só por ser novata e usar tranças era motivo de piada [...] Na minha opinião, uma maneira de evitar o *bullying* é a pessoa não ligar para o que os outros dizem sobre o seu respeito (sic), porque quanto mais a gente se importar com o que os outros falam, mais a gente vai ser infeliz, porque ninguém é perfeito e todos temos (Relato de uma aluna *apud* STUMPF, 2017, p. 9).

Eu tinha por volta de 10 anos e morava em lugar onde não tinha asfalto e a casa era financiada pela Caixa em bairro bem distante [...] os meninos começaram a falar que eu era pobre por morar em lugar que não tinha asfalto que eu não podia reclamar com eles porque eu morava em uma casinha da Caixa, me chamando de pé de “Toddy” e tudo mais (Relato de uma aluna *apud* STUMPF, 2017, p. 9).

O autor explica que a última etapa das oficinas visava levar os alunos a produzirem cartazes, onde cada turma recebeu um assunto ligado ao

bullying e foram estimulados a prepararem uma campanha com objetivo de tornar visível o tema em toda escola.

Em tom propositivo, o autor argumenta que é importante que as escolas percebam a relevância de se debater este tema, seguindo as orientações já previstas em legislação, apresentando alternativas para os envolvidos, demonstrando que casos assim podem ser superados e até prevenidos, saindo do senso comum que busca resultados rápidos porém pouco eficientes, como envolver a polícia pontualmente ou expulsar o aluno. Stumpf sugere que devem ser realizados projetos, oficinas, palestras, seminários sobre a intimidação sistemática, apontando suas causas, prevenções, resoluções e consequências. Estas ações deveriam, no entendimento do autor, atingir não só os estudantes, mas também as famílias, professores, gestores e funcionários, isto é, a comunidade escolar como um todo.

O texto encaminha-se para propor a mediação de conflitos em espaços escolares como uma proposta viável para superação dos conflitos. Orientando que a comunidade escolar esteja disposta a conversar e escutar atentamente reclamações ou sugestões, incentivando alunos a informar sobre casos que venham a presenciar, estimulando o combate ao problema, criando regras de disciplina em coerência com o regimento escolar e que desencorajem atos de humilhação. E finalmente, estruturando um espaço de mediação; onde uma terceira parte estivesse preparada para lidar com os envolvidos no conflito, a fim de que possam falar sobre suas questões e sofrimentos para assim produzir um momento adequado de aproximação e pacificação das relações sociais.

Considerações finais

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas e experiências apresentadas, bem como os debates realizados durante o Grupo de Trabalho, algumas questões surgiram como desafiadoras para nossa análise e que permanecem prementes.

Ao observarmos os trabalhos resumidos na sessão anterior, verificamos que para melhor compreensão das *percepções, representações e situações de violência em ambiente escolar* precisamos nos debruçar sobre o estigma associado aos jovens, especialmente àqueles oriundos das camadas populares, negros e estudantes das escolas públicas. O entendimento no senso comum de que são “alunos-problema” (FILPO, SAMPAIO e PEREIRA, 2017) ou “bandidos” (OLIVEIRA FILHO, 2017) reforça que sobre eles devem incidir – não um conjunto ampliado de políticas educacionais, mas sim – mecanismos reiterados de controle de fluxos e/ou enclausuramentos (VERÍSSIMO, 2017). A face mais cruel do estigma se dá na constatação de que os jovens (na sua maioria negros) assassinados no Brasil fize-

ram, apenas, as séries iniciais do ensino fundamental (GALDINO, 2017; MAPA DA VIOLÊNCIA, 2014, 2016).

Essa engrenagem que reforça o lugar das juventudes como o espaço do problema a ser eliminado e não sujeitos a serem potencializados (DAYRELL, 2003) se traduz na falta de investimentos didático-metodológicos que permitam criar espaços para a explicitação dos conflitos e caminhos para sua administração. O que vemos é a ausência da conversa sobre o tema na escola. Como se ao não falar, a questão deixasse de existir. Assim, seguimos no perigoso caminho de só adotar alguma ação quando a situação se torna insustentável ou extrapola os muros da escola, seja por vídeos que circulam nas redes sociais, denúncias ao Conselho Tutelar ou diante de uma grave situação de violência, e até mortes cometidas no interior das escolas, quando se passa a acionar a Polícia Militar de modo pontual e exclusivamente repressivo⁸.

Outro ponto explorado nos trabalhos diz respeito às situações definidas como *bullying*, porém pouco investimento existe em compreender o fenômeno, lidar com ele e saber qual papel a escola e seus atores têm a cumprir. Por vezes, o uso da categoria acaba por criar certa opacidade em torno das violências e conflitos presentes na escola. Dito de outro modo, é como se tudo fosse considerado *bullying*, deixando pouco espaço para compreender as experiências de homofobia, misoginia e racismo que se apresentam na escola e que, via de regra, são silenciadas e/ou minimizadas.

Os estudos de Rosa e Pinto (2017) e Stumpf (2017) exploram tal questão e nos permitem acionar a noção de *insulto moral*, tal como proposta por Cardoso de Oliveira (2008) para problematizar diferentes pesquisas realizadas em ambiente escolar. Para Cardoso de Oliveira (2008) o insulto moral sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade do outro; aparece como uma agressão à dignidade da vítima, ou como a negação de uma obrigação moral que significa um desrespeito a direitos. O insulto moral é muitas vezes identificado por jovens e agentes do ambiente escolar como formas de “zoação”, algo que aparece como brincadeira de jovens, ou implicância entre eles, mas que, no entanto, produz toda uma gama de estigmatizações e etiquetamentos entre as crianças e jovens que “zoam amigos” com apelidos e estereótipos; produzindo sofrimento mental e situações de conflituosidade.

8 No momento em que desenvolvíamos esse artigo, o Brasil vivenciava mais uma situação de comoção nacional envolvendo um caso de violência escolar. No dia 13 de março de 2019 ocorreu na Escola Estadual Raul Brasil, o que ficou conhecido como o “Massacre de Suzano”, município do Estado de São Paulo. Dois jovens, Guilherme Taucci Monteiro e Luiz Henrique de Castro, ambos ex-alunos, mataram 05 alunos e 02 funcionárias. Antes do ataque, num comércio próximo à escola, a dupla também matou o tio de um dos assassinos. Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio. O caso ganhou repercussão nacional e internacional reacendendo o debate público sobre o acesso às armas, justamente no momento político em que o Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), via Decretos, estabelece a flexibilização do acesso às armas de fogo.

Nesse sentido, a Lei n 13.185 de 2015 que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática (bullying) definiu no § 1º que

Considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Caracterizando a intimidação sistêmica quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

Ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; pilhérias (Art. 2º); incluindo em todos esses casos, o cyberbullying.

Como destacado na apresentação deste texto, a Lei traz uma nova dimensão que carece de estudos e pesquisas empíricas sobre seu reconhecimento e funcionalidade em ambientes escolares; não temos ainda pesquisas que indiquem como a dimensão normativa vem permeando e fomentando as formas de prevenção, orientação e mediação nesses espaços. O objetivo que se buscou com a legislação foi:

Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Todavia isso requer uma ampla gama de projetos que necessitam ser desenvolvidos em cooperação com os agentes escolares; projetos de capacitação de profissionais com ampla promoção da cultura do diálogo.

Sposito (1998) afirma que há umnexo direto entre a violência e a quebra do diálogo, uma falha na capacidade de negociação. Sendo assim, talvez seja importante nos perguntarmos porquê as escolas costumam abafar o conflito ou não reconhecer sua importância na dinâmica da vida escolar. Negligenciar os conflitos existentes faz com que não se reconheça neles um importante instrumento de aprendizado para a vida social, além da possibilidade da transmissão de conhecimentos sobre as diferenças e respeito aos direitos coletivos.

Se de um lado constatamos, a partir de diferentes pesquisas empíricas, que o cotidiano escolar é marcado pela ausência de espaço para o diálogo e explicitação dos conflitos, por outro, avança-se rapidamente na proposição de programas que se apresentam como fundamentais para a restauração da 'ordem perdida'. Nesse caso, busca-se construir soluções que são exógenas à escola com o acionamento, por exemplo, de policiais

militares, visto como capazes – a um só tempo – de manter a ordem necessária para a recuperação da autoridade dos professores e, por conseguinte, a disciplinarização dos estudantes.

No Brasil, aquilo que se denominou como “escolas militarizadas” é a aposta de vários governos estaduais e o Governo Federal⁹, como solução rápida e eficaz para resolver os problemas relacionados à violência escolar. Contudo, importa considerar que maior rigidez e controle sobre corpos e comportamentos, normalmente, implica em abafamento dos conflitos e a não produção de espaços plurais de diálogo e negociação.

É interessante pensar que tanto a escola quanto as instituições militares possuem como alicerce a noção de *disciplina*. Entretanto, os sentidos dados por uma e outra são distintos. Se no contexto escolar civil, a disciplina implica na normalização de comportamentos e a adesão às regras pactuadas entre diretores, professores e estudantes; no contexto militar, a concepção de disciplina está associada a uma ordem hierárquica e repressiva. É possível afirmar que há concepções distintas sobre disciplina que estão em jogo no Brasil contemporâneo e que ensejam pensarmos sobre as lógicas de administração de conflitos baseadas, por um lado na autoridade e, por outro, no autoritarismo (GERALDO e KANT DE LIMA, 2015).

Há, portanto, um campo fértil de pesquisas e ações relacionadas às formas de administração de conflitos no ambiente escolar que precisam ser objeto do olhar atento dos/as cientistas sociais brasileiros/as. Nesse sentido, destacamos a necessidade de pensar a escola como esse ambiente para facilitação e orientação sobre formas adequadas de resolução dos conflitos e violências que nela emergem; assim como, ser entendida como um espaço de respeito à diversidade e pluralidade social, onde os jovens aprendem a conviver com as diferenças e são estimulados ao diálogo.

Não obstante, é fundamental reconhecermos a necessidade de que essas temáticas sejam inseridas na formação dos professores/as de sociologia na Educação Básica e que nossa produção acadêmica possa, de alguma maneira, incidir nas Políticas Públicas de Educação; fomentando, dessa forma, espaços de pluralidade e facilitação de diálogos, mediação de conflitos e cultura de paz.

9 Por ocasião da posse do Presidente Jair Bolsonaro (2009-2022), o Jornal O Globo noticiou que o MEC criaria uma Secretaria para criar colégios Cívico-Militares. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-tera-secretaria-para-criar-colegios-civico-militares-diz-novo-ministro-da-educacao-23339092>, acessado em 05/06/2019.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. (Volume 1).

ABRAMOVAY, M.; CALAF, P. P. Bullying: uma das faces das violências nas escolas. **Revista Jurídica Consulex**, v. 325, p. 34-35, 2010.

ABRAMOVAY, M. Violência nas e das escolas. **Revista da GRANPAL - Políticas Públicas Municipais**, v. 1, p. 43-53, 2013.

ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P. Brasil: intimidación y violencia en las escuelas. **Organización y Gestión Educativa**, v. 4, p. 26-30, 2016.

ABRAMOVAY, M.; SILVA, A. P.; FIGUEIREDO, E. **Guia para estudantes: reflexões e práticas sobre violência e convivência escolar: faça você mesmo!** Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2018. (Volume 1).

ALVES, A. E. T.; OLIVEIRA, M. S.; BARROS, W. L. As Múltiplas Dimensões da Violência nas Escolas Públicas de Redenção/CE. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

AMARO, M. A. **Arquitetura contra o crime**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2005.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BURGOS, M. T. B. **A Escola e o Mundo do Aluno**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BRASIL. **Lei 13.185 de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. (Bullying). Brasília: DF, 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, 2002.

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

FILPO, K. P. L.; SAMPAIO, B. M.; PEREIRA, L. M. D. M. Estudo de casos de judicialização e mediação de conflitos escolares no município de Petrópolis, Rio de Janeiro. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

GALDINO, C. F. População negra de Londrina: A relação entre os homicídios, segregação sócio-espacial, racismo e evasão escolar. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

GERALDO, P. H. B.; KANT DE LIMA, R. Conflitos em formação: A experiência da convivência civil-militar no Curso de Tecnólogo em Segurança Pública a distância da Universidade Federal Fluminense. **39º ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS**, Caxambu, 2015.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência**. FLACSO-Brasil, 2014.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência**. FLACSO-Brasil, 2016.

MOTA, D. L. C. **O negligenciado caráter interacional da violência na escola: situações de violência dentro e fora de uma escola de Ceilândia**. [Dissertação de Mestrado]. Brasília, Universidade da Brasília, 2016.

OLIVEIRA FILHO, W. B. O linchamento, sua imagem e seu público: a ancoragem da violência entre estudantes do ensino médio público de Natal/RN. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, L. R. Existe violência sem agressão moral? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23 n. 67, 2008.

PINTO, N. M. Percepções de jovens sobre conflitos e violências na escola. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Edição Especial, n. 1, p. 165-187, 2015.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

ROSA, I. M.; PINTO, N. M. Juventude, conflitos e construção do espaço escolar: desafios para pensar a educação em ambientes de diversidade. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

VERISSIMO, M. Quando a escola vira cárcere: notas para um estudo dos controles de fluxos de pessoas na rede pública de ensino, através do uso de trancas, grades e cadeados. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

SIMMEL, G. **Simmel: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 58-75, 1998.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

STUMPF, P. C. M. O bullying nas escolas: colocando a legislação em prática. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

PENSAR AS CULTURAS JUVENIS PARA ENSINAR SOCIOLOGIA

ISAURORA C. MARTINS DE FREITAS
IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO

Introdução

Desde que a Sociologia se tornou, em 2008, disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio brasileiro, muitos esforços têm sido realizados para pensar na teoria e na prática a melhor forma de trabalhar a disciplina em sala de aula. Dentre esses esforços, destacamos a criação de um evento específico para discutir, em nível nacional, a Sociologia no referido nível de ensino. O Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) teve sua primeira edição em 2009, no Rio de Janeiro, e desde então vem ocorrendo bianualmente como iniciativa da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)¹.

De acordo com Gonçalves (2015, p. 310), a formação de professores, o cotidiano das escolas e como a disciplina de Sociologia se desenvolve em seu interior são temas que mobilizaram desde o início o grupo que implementou a luta pela volta da disciplina aos bancos escolares. Tais temas também passaram a ser centrais nos Grupos de Trabalho (GT's) que se reúnem a cada edição do ENESEB.

Partimos do pressuposto de que não há como pensar formação de professores, cotidiano escolar e ensino de Sociologia na escola sem levar em consideração os sujeitos aos quais a educação escolar se destina: os jovens.

O ambiente escolar é palco não somente de processos socializados, uma gama práticas e de processos de interação verificam-se ali, tendo os jovens como principais protagonistas. Pensar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem no ambiente escolar exige a urgente tarefa de entender quem são os jovens que ali se encontram, de onde eles vêm, o que trazem consigo, como se relacionam com o mundo de fora da escola e como esse modo de ser e viver lá fora afeta as percepções sobre a escola e a relação com os pares e com os demais membros da comunidade escolar.

¹ A Comissão de Ensino da SBS foi criada em 2007 para articular em nível nacional as discussões relacionadas à formação de professores e ao Ensino de Sociologia na Educação Básica. Para mais informações a respeito do tema ver Gonçalves (2015).

Os estudos que tratam da relação juventude e escola propõem uma mudança de foco nas reflexões, uma vez que os jovens são comumente apontados como causa do “fracasso da instituição escolar”. Dayrell (2007), por exemplo, chama atenção para a importância de repensarmos a escola a partir dos desafios que a juventude impõe. Desse modo, o autor afirma a importância de entendermos a condição juvenil no atual cenário brasileiro. Condição esta que põe em xeque o sistema educativo e tudo o que está relacionado a ele, uma vez que a cultura, as demandas e as necessidades próprias dos jovens não são levadas em conta pelo referido sistema.

Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Em geral, o que vemos na escola é um ignorar os sujeitos jovens que estão por trás do aluno. A farda tenta homogeneizá-los e esconder as diversas práticas e expressões culturais, bem como as marcas identitárias e os contextos de vida dos jovens. Assim, o aluno torna-se um ser abstrato, sem forma, sem gostos, sem vontades, sem história e sem expressividade. O aluno “inventado” pela instituição escolar é aquele cuja voz não importa e por isso ele não é consultado quando se trata de elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre ele (SACRISTÁN, 2005).

Independente do modo como a escola os trata e os define, os jovens encontram espaço para desestabilizar as regras disciplinares e, assim, reinventar a escola, criando formas possíveis de vivenciar a experiência na referida instituição (PEREIRA, 2016). Levam para dentro dela o que são, o que vivem, o que recebem, o que pensam, o que gostam, o que sonham e o que acreditam. Desse modo, mostram que não se pode encerrá-los em conceitos estanques e homogeneizantes. Assim como não há o aluno, não há o jovem em essência. Há os jovens com suas experiências e situações sociais plurais, suas incertezas, instabilidades, provisoriidades nos projetos e, no cenário atual, seus cotidianos marcados pela *visualização e a digitalização massiva das existências (dos ambientes, dos corpos e das práticas)*, como afirma Ferreira (2017, p. 17).

Entendemos que conhecer, reconhecer e abrir espaço para o diálogo com as diferentes juventudes que frequentam a escola é um bom começo em qualquer processo educativo e mais ainda quando se trata do ensinar Sociologia para jovens, uma vez que, a esta disciplina compete, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), promover o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Mas, como fazer isso sem compreender em que realidades sociais os estudantes estão inseridos e o que eles pensam sobre elas?

Foi a preocupação com a falta de sistematização e, em muitos casos, a ausência da temática da juventude quando se tratava de pensar o Ensino de Sociologia na educação escolar, que nos fez propor para a terceira edição do ENASEB, ocorrida no ano de 2013, em Fortaleza – CE, um GT no qual se pudesse refletir sobre as culturas juvenis, destacando sua relação com o espaço social específico da escola. Vale ressaltar que tomamos emprestado de Pais (2003) a noção de culturas juvenis que, para o referido autor, constitui a ferramenta teórico-metodológica mais apropriada nos estudos sobre os jovens, uma vez que permite percebê-los ao mesmo tempo como unidade (referida à faixa etária) e diversidade (referida às pertencas, aos modos de vida, práticas, valores e significados) e aponta os *contextos vivenciais quotidianos* dos jovens como elementos fundantes na compreensão das suas experiências, das suas práticas, das suas formas de interação, dos seus valores, pertencas e modos de pensar e perceber o mundo.

O GT foi acatado e sua primeira edição teve espaço no III ENASEB, em 2013, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza. Na ocasião, foram recebidas 18 propostas de comunicação, das quais 11 foram apresentadas e discutidas no evento. As reflexões oriundas dessas discussões foram publicadas em Freitas e Lima Filho (2013). A segunda edição do grupo de trabalho ocorreu no IV ENASEB, em 2015, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Daquela vez, contou com a organização de Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho, novamente com bastante aceitação e adesão, como pode se perceber no relato publicado em Lima Filho e Gonçalves (2016).

Neste texto, apresentaremos um relato das atividades e das reflexões oriundas da terceira edição do GT *Culturas Juvenis na Escola*, que ocorreu entre os dias 23 e 25 de julho de 2017, como parte da programação do V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENASEB), na Universidade de Brasília (UNB), no Distrito Federal.

O relato está organizado em três partes. Na primeira, fazemos um breve balanço geral da repercussão do GT. Na segunda e na terceira parte apresentamos o relato das sessões do GT, respeitando a ordem em que elas ocorreram.

O GT Culturas Juvenis na Escola no V ENASEB

Em sua terceira edição, o GT Culturas Juvenis na Escola manteve seu propósito das edições anteriores, qual seja, de congregar pesquisas, atividades de intervenção e propostas pedagógicas que têm como foco as culturas juvenis presentes nas escolas, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre professores de Sociologia da rede de Ensino Básico, licenciandos em Ciências Sociais e demais pesquisadores (FREITAS e LIMA FILHO, 2013).

Ao todo foram recebidas 17 propostas de comunicação das quais 15 foram aprovadas. Comparando com as edições anteriores, podemos dizer que mantivemos a média de propostas enviadas, uma vez que as edições anteriores receberam 18 propostas de comunicação.

Apesar do número significativo de propostas aprovadas, apenas sete trabalhos foram apresentados nas duas sessões do GT. O alto índice de faltosos foi um reflexo do cenário político que começou a se configurar no Brasil em abril de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo e, depois, sofreu *impeachment* e, em seu lugar, assumiu seu vice Michel Temer, que levou a cabo um processo de desmonte das políticas sociais via corte de verbas e extinção de programas. No que se refere às políticas educacionais, destacamos três medidas que, a nosso ver, impactaram diretamente na realização do V ENESEB: o corte de verbas na Educação Superior; a tentativa de extinção do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujos bolsistas representam o público mais significativo nas edições do ENESEB; e a Reforma do Ensino Médio que, entre outras coisas, ameaça a existência da Sociologia como disciplina obrigatória na Educação Básica. Nesse contexto, muitos inscritos deixaram de comparecer ao evento por falta de verbas para financiar as despesas com deslocamento e hospedagem.

O GT transcorreu nos dias 24 e 25 de julho em duas sessões, que foram assim denominadas: *Culturas juvenis, sociabilidades e signos de identificação*; e, *Juventude, escola e prática docente*. Os títulos das sessões foram elaborados a partir das temáticas e da natureza do conjunto de trabalhos recebidos.

As ausências não impediram que os debates, reflexões e trocas de experiências provocados pelos sete trabalhos apresentados nas duas sessões do GT fossem bastante ricos e frutíferos, sobretudo, devido à diversidade no perfil dos expositores. Contamos com a participação de professores universitários, licenciandos, bolsistas do Pibid e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e professores da Educação Básica, oriundos de cinco estados brasileiros (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul), representando sete universidades diferentes.

Na tentativa de trazer ao leitor as temáticas abordadas e os debates e reflexões resultantes dos trabalhos apresentados, faremos a seguir um relato das duas sessões do GT.

Culturas Juvenis, Sociabilidades e Signos de Identificação

Os elementos mais significativos para pensar as culturas juvenis são suas formas de sociabilidade e os signos que dizem dos seus modos de pertencimento e identificação. O título da primeira sessão, realizada no dia 24 de julho, foi escolhido para abrigar os trabalhos que tratam das referidas questões, considerando o ambiente escolar. Além dos quatro expositores, a primeira sessão, realizada em uma pequena sala de aula da UnB, contou

com um público de 31 espectadores, o que foi o suficiente para ocupar todas as carteiras disponíveis.

Como se relacionam os jovens nas escolas: agrupamentos identitários e sociabilidades entre alunos de duas escolas de Fortaleza foi o primeiro trabalho apresentado. A autora, Germana Nayara Lopes Lima, da Universidade Federal do Ceará (UFC), era, na ocasião, bolsista PIBIC da pesquisa sobre culturas juvenis na escola, coordenada pelo professor Irapuan Peixoto Lima Filho.

A pesquisa investigava a sociabilidade dos jovens em duas escolas públicas, uma regular e outra de ensino profissionalizante (e, portanto, de tempo integral), a partir da adesão a agrupamentos identitários mobilizados, em grande parte, mas não somente, pelo consumo de bens culturais expressos em gêneros musicais, literatura juvenil, filmes e séries de TV. Entretanto, ao utilizar três ferramentas metodológicas, a saber, a realização de grupos focais (11 no total), aplicação de questionários (107 entrevistados), observação simples do estar na escola, conversas informais e acompanhamento das aulas de Sociologia, foi possível ampliar a problematização para outros campos de sociabilidade que se mostraram muito pertinentes.

O conjunto de dados relatado por Germana Lima permitiram perceber que os bens de consumo cultural elencados são um grande fator de sociabilidade no interior das duas escolas estudadas, porém, eram complementados por outras formas de associação orientadas pela própria divisão em séries e turmas. Enquanto os agrupamentos identitários que se formavam a partir do sentimento de pertença gerado pelo consumo cultural – leitores de histórias em quadrinhos (HQs), fãs de rock ou de reggae, leitores de *Harry Potter*, clubes de leitura informal, jogadores de jogos eletrônicos etc. – eram “fechados em si mesmos” e pouco abertos a novos membros, trazendo certo elemento de isolacionismo, cumpriam um papel bastante agregador aos seus participantes.

As outras formas de sociabilidade, por sua vez, geravam bastante tensão e conflitos no interior de ambas as escolas. Dois tipos de conflitos eram comuns às duas instituições: a tensão entre novatos e veteranos, em particular, opondo os estudantes dos primeiros anos com os dos terceiros anos; e a rivalidade criada a partir das divisões de turmas dentro de cada ano (por exemplo, 1º ano A, B, C e D). Se por um lado, o núcleo gestor terminava por reforçar os conflitos ao realizar uma divisão de turma quase sempre orientada pelo desempenho esperado (quer dizer, a turma A eram os “melhores” alunos, a B vinha em seguida, a C etc.); por outro, a dinâmica escolar muito intensa, nas quais há pouco tempo para os jovens dentro dos muros da instituição que não seja em sala de aula, limitando as possibilidades de sociabilidade maior com outros que não dividam o mesmo espaço físico da sala de aula, reforçava tais cisões.

Além de tais conflitos, existiam outros dois específicos à escola que era profissionalizante. Neste caso, a divisão de turmas era ainda mais con-

flituosa porque se dava pelos cursos técnicos. Assim, as turmas de 1º ano, por exemplo, eram divididas por cursos, como Contabilidade, Redes de Computadores, Administração e Transações Imobiliárias, o que gerava fortes rivalidades e adesões entre cursos diferentes ao mesmo tempo que havia certa solidariedade aos anos diferentes dentro do mesmo curso. Ou seja, o pertencimento a um curso específico gerava uma identificação forte e, em consequência, maior rivalidade com os outros cursos.

Por fim, existia a rivalidade entre os egressos da educação privada e aqueles que sempre estudaram na rede pública de ensino. Embora tal conflito não estivesse ausente da Escola Regular, era muito mais acentuado na Escola de Ensino Profissional por um motivo simples: tal modalidade incentivava que egressos da rede privada fizessem suas matrículas, inclusive, garantindo uma “cota” inversa de 20% àqueles que vinham das escolas particulares².

A segunda apresentação foi da comunicação *Religião e religiosidade como aspecto cultural da juventude*, de Luís Gustavo Patrocínio (apresentador) e Fabio Lanza, ambos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Os autores usaram como fonte os dados de quatro pesquisas, das quais duas eram nacionais (o Censo do IBGE e a pesquisa da Secretária Nacional de Juventude – SNJ) e duas locais, realizadas em escolas de Londrina. O objetivo era analisar a religião como um componente de sociabilidade entre os jovens estudantes do Ensino Médio.

Os autores destacaram a percepção de dois elementos estruturais relacionados à religião, o caráter institucional e o da subjetividade, sendo possível diferenciar as especificidades da instituição religiosa e sua organização na forma de pensar que orienta as ações do sujeito. A combinação dos dois aspectos permite:

[...] compreender os novos padrões de engajamento dos jovens fazendo com que os aspectos religiosos ajudem na compreensão de outras variáveis dos processos de mudança e/ou conservação social colocando a religiosidade com ponto de intersecção, uma vez que a moral transmitida por essa instituição social tem função de produção identitária e tem sido alvo de ações religiosas nos dois maiores segmentos do cristianismo nacional (PATROCÍNIO e LANZA, 2017, p. 1).

A pesquisa mapeou a distribuição da religiosidade nas escolas estudadas, notando a total hegemonia do cristianismo e a presença pequena de

² É importante salientar que a educação pública do Ceará vem sendo divulgada no país como uma das que obtém melhores índices nas avaliações nacionais. As escolas profissionalizantes (que funcionam em tempo integral) começaram a ser implantadas em 2008, na primeira gestão do governador Cid Gomes (2006-2010), e o reconhecimento público da qualidade do ensino ali ministrado, aliado à crise econômica na qual o Brasil mergulhou a partir de 2015, tem feito com que muitas famílias de classe média solicitem vagas para seus filhos nas referidas escolas públicas, o que obrigou o governo do estado a criar cotas destinadas à classe média nas escolas profissionalizantes.

outras manifestações religiosas, que não chegaram a 5% do total. Entre os cristãos, a divisão se dá entre católicos e protestantes, embora a presença destes últimos foi muito maior proporcionalmente do que aquela registrada no Censo 2010.

Patrocínio e Lanza também analisam que os protestantes não se identificam como tal nem como evangélicos, em sua maioria, mas a partir de outras nomenclaturas, como Igreja do Espírito Santo ou Assembleia de Deus, o que indica a identificação imediata com as pequenas congregações e, possivelmente, pouca ou nenhuma articulação com os campos majoritários de cada tipo de cristianismo. Além disso, a identificação dos jovens com pequenas igrejas locais ou filiais de grupos maiores – em vez de uma elaborada classificação dentro do campo protestante ou evangélico e suas subdivisões, como igrejas pentecostais, neopentecostais, quadrangulares etc. – sinaliza o desenvolvimento de um senso de comunidade dentro das afiliações.

A pesquisa ainda percebeu, comparando os questionários aplicados nas escolas com os dados secundários, a força das agremiações de acordo com a distribuição etária, na qual o vínculo com a religião perde força, em geral, na medida em que os jovens envelhecem. Dessa forma, estão na escola aqueles com maior participação na vida religiosa, o que traz grande impacto à vivência escolar e educacional.

Isso se revela no fato de que 17% dos jovens elencou a frequência ao culto religioso como a principal atividade que realizam no tempo livre em uma pergunta de resposta única. Outro ponto interessante destacado na pesquisa foi a percepção de que a intensidade religiosa produz nos jovens uma visão conservadora da realidade, o que, com certeza, afeta o modo como se relacionam com a escola e com os conteúdos por ela oferecidos.

Os homicídios na adolescência representam atualmente um dos principais problemas sociais no Brasil, desafiando os pesquisadores e os operadores de políticas públicas de juventude. O terceiro trabalho apresentado nesta sessão versava sobre a referida problemática. *Vida Escolar de jovens vítimas de homicídios na cidade de Fortaleza*, de Camila Holanda Marinho, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), foi uma pesquisa construída a partir do trabalho do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, da Assembleia Legislativa do Ceará.

Foram realizadas entrevistas com 146 familiares (principalmente com mães, tias e irmãs) de jovens mortos por homicídios no Estado em 2015, abordando diversos aspectos da vida das vítimas. Para a comunicação apresentada no ENESEB, Marinho trouxe como recorte a relação entre a morte violenta e a vida escolar. Os dados mostram que a escola representou muito pouco da sociabilidade dos jovens assassinados no Ceará, cujo perfil é assim delineado: *jovens de 17 anos, do sexo masculino, pardos e negros e moradores dos bairros pobres da cidade* (MARINHO, 2017, p. 1). O jovem do sexo masculino representava 97% dos mortos no período.

A pesquisa traz achados importantes para pensar a relação escola/juventude porque mostra como a instituição pode ser um fator importante na prevenção das mortes de jovens de comunidades conflagradas, embora, infelizmente, muito mais representado pela frequência em si do que por programas específicos para este fim desenvolvidos no ambiente escolar. Conforme o levantamento, apenas 25% dos jovens assassinados estavam na escola. Os que estavam afastados há cerca de um ano eram 27% e os que estavam fora da escola há dois ou três anos correspondiam a 35%.

Do total, 46% já tinha tido pelo menos uma reprovação, 16% sofreram alguma agressão física na escola e 15% já tinha sido transferido pelo menos uma vez por motivo de indisciplina.

O histórico dos jovens que tiveram morte violenta em 2015 no Ceará demonstra que eram sujeitos com dificuldades em permanecer na escola e que terminaram em sua maioria se afastando dela, sendo o desinteresse pela escola o principal motivo do abandono. A força dos dados leva a pesquisadora a considerar que a permanência na escola é um fator fundamental na prevenção dos assassinatos.

Outro achado da pesquisa de Marinho é que as circunstâncias que levaram aos assassinatos dos jovens corresponderam, em grande parte, a conflitos interpessoais (brigas por motivos fúteis, disputas amorosas etc.) e não teve relação direta com o tráfico de drogas ou o crime organizado, indo na contramão do que acredita o senso comum ou mesmo os órgãos de segurança em suas declarações públicas. Tal conclusão aponta para outro problema: a massificação do acesso às armas de fogo por parte dos jovens dos bairros periféricos. Jovens em conflito é algo corriqueiro, mas se torna trágico quando eles têm acesso fácil às armas.

Faz-se necessário, portanto, um trabalho de mediação de conflitos entre os jovens e a escola poderia ter um papel importante nesse processo.

O último trabalho da seção foi *Juventude, escola pública e democracia: notas de pesquisa*, de Bruna Cândido e Diogo Tourino de Sousa, da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, apresentado pela primeira autora, que buscava compreender como a escola constitui *um espaço central de construção de laços de sociabilidade para a juventude, figurando como instituição central para a vida democrática* (CÂNDIDO e SOUSA, 2017, p. 1).

A pesquisa partiu de um *survey* realizado em quatro escolas da rede pública de Viçosa com foco na cultura política dos jovens, buscando responder se as relações sociais constituem laços que contribuem para a democracia. Partindo da constatação de que houve uma massificação do acesso à escola pública na cidade após a década de 1980, o que coloca os jovens pobres como atores “novos” no Ensino Médio, os autores buscam refletir sobre as implicações da sociabilidade escolar entre os jovens pelo prisma político.

Cândido e Sousa perceberam que o tema da insegurança era muito forte entre os jovens, apontando o medo de sair de casa por temerem as-

saltos, agressões e estupros, de forma que a ideia de “chegar aos 18 anos já é lucro” se constituiu como algo recorrente no discurso deles. Coloca-se aí uma questão derivada que é a falta de equipamentos de lazer para os jovens ou de programações culturais próprias e a identificação de que, apesar da Universidade Federal de Viçosa (UFV) promover uma programação cultural significativa na Cidade Universitária, os jovens dos bairros pobres e estudantes do Ensino Médio não costumam participar, porque não se sentem parte daquele espaço público e não sabem se podem entrar ou não.

Quanto à visão dos jovens sobre política, os autores destacam a descrença no sistema político e a temática da corrupção como um forte elemento disso. Tal pensamento gera a não confiança nas instituições democráticas, um fenômeno que é bastante danoso à democracia como um todo.

Após as apresentações, seguiu-se um debate no qual os coordenadores fizeram breves considerações sobre as apresentações e o público interpelou os apresentadores com perguntas e sugestões.

Considerando o conjunto das reflexões apresentadas na sessão, ressaltamos que, apesar de realizadas em lugares distintos e de trazerem enfoques diversos, as pesquisas, de certo modo, dialogam entre si ao trazerem para o centro da cena escolar elementos que nos permitem perceber as inúmeras facetas dos jovens que frequentam as escolas públicas do país. Eles são iguais e diferentes ao mesmo tempo. São iguais na pertença de classe, iguais na falta que sentem de equipamentos destinados à cultura e ao lazer, iguais nos desafios cotidianos que enfrentam, dentre os quais a violência, o medo e a falta de perspectivas são os mais gritantes. E são diferentes nos modos de encarar a vida e de vivenciar o ser jovem. Desse modo, grupos identitários formados a partir do gosto musical, das “panelinhas” de amigos, da religião, da (não) participação política são chaves de leitura importantes para compreendermos o que se passa com os sujeitos jovens que frequentam as escolas e, sobretudo, para entendermos como o mundo de fora dos muros dessas instituições afeta as experiências escolares dos jovens e, dependendo da forma como a escola encara a diversidade de experiências juvenis, o mundo de dentro pode tornar-se, aos olhos dos jovens, muito desinteressante e enfadonho.

A escola considera a diversidade e as diferenças? Ela acolhe no seu espaço as diferentes expressões da juventude ou se fecha em si mesma, privilegiando apenas os problemas de ordem pedagógica?

Quando a escola opta por se fechar em si mesma ela perde a grande oportunidade de contribuir para que os jovens não sejam assassinados, por exemplo, ou para que mudem suas visões de mundo, substituindo a falta de perspectiva e a descrença nas instituições pela esperança e a vontade de contribuir com a construção de uma sociedade melhor.

Juventude, escola e prática docente

Na segunda sessão do GT, realizada no dia 25 de julho, foram apresentados trabalhos fruto de intervenções realizadas por bolsistas do Pibid ou por professores de Sociologia do Ensino Médio que fizeram da prática docente uma oportunidade para refletir sobre o modo como a disciplina vem sendo trabalhada e o que ela gera em termos de percepção da disciplina por parte dos estudantes.

O primeiro trabalho, intitulado *Os Sentidos do saber sociológico a partir da narrativa dos/as jovens estudantes*, de Merabe Santos Silva e Núbia Regina Moreira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi apresentado pela primeira. As autoras desenvolveram sua pesquisa em meio ao exercício da monitoria do Pibid em turmas de 2º e 3º anos de uma escola pública. Tentando compreender os sentidos do saber sociológico para os jovens, as autoras realizaram intervenções pedagógicas a partir da temática “Preconceito, discriminação e segregação raciais e a manutenção das desigualdades sociais”.

Para ajudar na apresentação e problematização da temática, foram usados os livros *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre e *O Negro no Mundo dos Brancos*, de Florestan Fernandes, bem como músicas alinhadas ao gosto musical dos jovens como as do rapper paulistano Emicida. O uso da música foi positivo porque gerou um processo de (auto)identificação por parte dos jovens, ao mesmo tempo em que a literatura sociológica permitia operacionalizar as temáticas do cotidiano em uma abordagem mais científica e reflexiva.

Ao longo dos debates, foi percebida uma maior participação de jovens negros(as) expondo as opressões e agressões por eles(as) sofridas e também falas de autoafirmação.

Influenciada pela condição de estudantes de Ensino Médio, a temática das cotas raciais em universidades e concursos públicos veio à tona com destaque e foi possível perceber, segundo as autoras, que muitos jovens “compravam” o discurso meritocrático contrário às políticas afirmativas, alegando que tais medidas subestimavam a capacidade deles próprios.

Por meio do desenvolvimento das atividades do Pibid, Silva e Moreira (2017) puderam concluir que o sentido do saber sociológico é produzido pelos jovens mediante as experiências que já possuem. Os jovens são capazes de associar sua experiência cotidiana aos conteúdos e aprendizados de natureza sociológica e, com isso, refletir sobre a sociedade em que vivem e usar a Sociologia como ferramenta para entender as questões do dia a dia. Tal constatação aponta para a importância de os professores de Sociologia conhecerem a realidade dos jovens e buscarem sempre contextualizar os conteúdos da disciplina, tomando como base exemplos retirados das vivências dos próprios estudantes.

A promoção de ambientes democráticos no Ensino Médio por meio da multidocência: as culturas juvenis em um projeto de cine debates de Filosofia e Sociologia foi o trabalho apresentado por Leonardo Marques Kussler e Leonardo Guilherme Van Leeuwen, da Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), apresentado pelo segundo autor.

Trata-se de uma reflexão sobre a atividade docente dos autores, que são *ex-pibidianos* e realizaram um cine debate como parte das atividades extracurriculares da escola de Ensino Médio do SESI, no município de Montenegro, no Rio Grande do Sul, a mais ou menos 70 km de Porto Alegre. Trata-se de uma escola filantrópica, de natureza privada, mas na qual todos os estudantes são filhos de trabalhadores industriais, recebem bolsas integrais e um ensino profissionalizante.

Os autores resolveram criar o cine debate para mobilizar as temáticas que ambos desenvolviam nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, aproveitando-se de uma abordagem na qual procuram não “ensinar” as categorias estruturais, e sim, dinamizar a discussão por meio de situações-problema, geralmente, articuladas de modo interdisciplinar com outros professores, como os das disciplinas de História e Geografia.

Kussler e Leeuwen determinaram apenas o horário e o primeiro vídeo do cine debate, com um episódio da série de TV *Black Mirror*. Em seguida, foram os próprios jovens quem escolheram os programas seguintes, com capítulos de *House of Cards*, *Contra a Parede* e alguns longa metragens, como *Matrix* e *Blade Runner*, para os quais a exibição se dava em duas sessões distintas. As imagens e suas histórias serviam para dinamizar a discussão dos temas sociológicos e também perceber a importância das culturas juvenis para os jovens.

Através de relatórios construídos a partir das exibições, dos debates com os jovens e entrevistas, os autores perceberam que

[...] as atividades do projeto de cine debate formam um espaço que reconhece as culturas juvenis, vinculando interesses dos jovens e a proposta de desenvolver habilidades e competências almeçadas pela instituição educacional, assim como a formação integral de sujeitos. [Mostra] um aceno à autonomia, à participação cidadã ativa – dentro e fora do ambiente escolar – e um ensino contextualizado às perspectivas contemporâneas por meio do projeto e da multidocência (KUSSLER e LEEUVEN, 2017, p. 1).

Por fim, o último trabalho apresentado foi *A importância da Sociologia no Ensino Médio e a perspectiva estudantil*, de Bruna Tupiniquim, da Universidade Federal da Bahia, que trouxe uma importante contribuição à discussão sobre o modo como a Sociologia é desenvolvida na Educação Básica, a partir de uma pesquisa com estudantes do município de Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador.

Por meio da própria atividade docente e do uso de ferramentas quantitativas e qualitativas, com aplicação de questionários e rodas de

conversa, a autora reflete sobre o modo como os jovens percebem o ensino de Sociologia, ressaltando aspectos positivos e negativos.

A partir de seus resultados, percebemos que os jovens reconhecem como a Sociologia muitas vezes funciona como um “corpo estranho” dentro da escola, chocando-se com a estrutura vigente. Um exemplo foi a estratégia docente de realizar algumas aulas no pátio da escola, ou então, uma visita ao Museu de Arte Moderna (MAM), de Salvador, ocasiões em que “tirar” o jovem da sala de aula causou problemas com o núcleo gestor da instituição.

Contudo, os jovens fazem muitas críticas ao modo como a Sociologia é ensinada na escola, em particular à difícil transição do saber universitário ao saber escolar. Os estudantes apontam que a disciplina tem ainda muito ranço do Ensino Superior, o que acarreta em linguagem não apropriada, discussões muito abstratas e ausência de casos concretos; de certo modo, replicando o que outras disciplinas fazem na Educação Básica ao falhar na comunicação com o mundo imediato dos jovens.

Outro problema é de viés curricular e estrutural do Ensino Médio, na falta de diálogo e articulação entre os diferentes professores de Sociologia ao longo dos três anos.

Todavia, ainda assim, os jovens reconhecem alguns pontos positivos do ensino de Sociologia, em especial, o esclarecimento sobre a vida permitido a partir das discussões sociológicas. Uma consequência disso é que a disciplina é vista por eles como uma “preparação para a vida”. No caso apresentado pela autora, as consequências positivas do trabalho com a disciplina foram tão importantes que os alunos, inspirados pelas aulas de Sociologia, formaram um grêmio e ocuparam a escola em 2016, como parte dos protestos que se espalharam por todo o país contra as reformas educacionais do governo Michel Temer.

A partir do conjunto de trabalhos apresentados nessa sessão, podemos refletir sobre os desafios impostos ao professor de Sociologia da educação básica, que muitas vezes, e por vários motivos, se sente um *outsider* na escola, como revelou Tupiniquim em sua fala. O principal dos desafios pode ser resumido na seguinte questão: como despertar nos jovens o interesse pela disciplina fazendo-os compreender a sua importância?

A resposta a essa questão passa por elementos apontados pelo conjunto dos trabalhos: o sentido positivo da Sociologia e seu reconhecimento como disciplina importante na formação dos jovens só é construído na medida em que suas experiências cotidianas são chamadas a dialogar com os conceitos e temas sociológicos; a transposição didática é um ponto crucial para quem ensina Sociologia na Educação Básica, pois, como afirmaram os interlocutores de Tupiniquim (2017, p. 1), *o vocabulário dos professores de Sociologia é difícil e isso dificulta a compreensão do assunto, o professor precisa aprender a falar a nossa língua.*

Para aprender a falar a língua dos jovens, é preciso se aproximar do interesse dos estudantes, privilegiando as culturas juvenis, como afirmam Kussler e Leeuwen (2017) no trabalho que apresentaram ao GT.

Um grande contributo a esse processo de diálogo, como ficou evidenciado nas falas dos apresentadores, tem sido as atividades realizadas nos estágios da licenciatura em Ciências Sociais e no Pibid, que têm se configurado como espaços de construção de alternativas pedagógicas criativas e também como espaços de escuta dos jovens. A arte e o lúdico são apontados como ferramentas pedagógicas importantes e a reflexividade do professor como elemento crucial à construção do fazer pedagógico cotidiano.

Demo (1997) afirma que a base da educação escolar é a pesquisa e por isso o bom professor tem que ser também um bom pesquisador e encarar seus alunos não como objetos de ensino, mas como companheiros de trabalho. Educar pela pesquisa e pesquisar enquanto se educa foi a lição deixada pelo conjunto dos trabalhos apresentados nessa sessão. Enquanto a primeira sessão trouxe elementos para compreendermos quem são os jovens, como vivem e o que pensam os jovens que frequentam as escolas, a segunda sessão, a nosso ver, apontou, na prática, formas interessantes de construir um diálogo com as culturas juvenis no interior da instituição escolar, otimizando o ensino da Sociologia na educação básica.

Referências

BRASIL. Orientações **Curriculares para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília-DF: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2017, Volume 1.

CÂNDIDO, B.; SOUSA, D. T. Juventude, escola pública e democracia: notas de pesquisa. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

DAYRELL, J. A Escola Faz as Juventudes ? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editores Associados, 1997.

FERREIRA, V. S. Caminhos e Desafios Metodológicos na Pesquisa com Jovens. In: _____. (Org.). **Pesquisar Jovens: Caminhos e desafios metodológicos**. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências, 2017.

FREITAS, I. C.M.; LIMA FILHO, I. P. Culturas Juvenis e Escola: Reflexões para pensar o Ensino Médio de Sociologia na Educação Básica. In: GONÇALVES, D. N. (Org.). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: Formação, Pibid e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013, pp. 113-127.

GONÇALVES, D. N. A Sociologia e a Escola em Debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 309-315, 2015.

KUSSLER, L. M.; LEEUVEN, L. G. V. A promoção de ambientes democráticos no Ensino Médio por meio da multidocência: As culturas juvenis em um projeto de cinedebate de Filosofia e Sociologia. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

LIMA FILHO, I. P.; GONÇALVES, D. N. Escolas, Culturas Juvenis e Sociabilidade: reflexões sobre adesões e resistências da juventude. 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, pp. 115-129.

LIMA, G. N. L. Como se relacionam os jovens nas escolas: agrupamentos identitários e sociabilidades entre os alunos de duas escolas de fortaleza. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

MARINHO, C. H. Vida escolar de jovens vítimas de homicídios na cidade de Fortaleza. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

PATROCÍNIO, L. G.; LANZA, F. Religião e religiosidade como aspecto cultural da juventude. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

PEREIRA, A. B. “**A Maior Zoeira**” na Escola: **Experiências Juvenis na Periferia de São Paulo**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2016.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

SILVA, M. S.; MOREIRA, N. R. Os sentidos do saber sociológico a partir da narrativa dos/as jovens estudantes. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

TUPINIQUIM, B. A importância da Sociologia no Ensino Médio e a Perspectiva Estudantil. In: **Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB)**. Brasília-DF, 2017.

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

Introdução

O Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB tem-se apresentado, desde a sua primeira edição, como espaço privilegiado para o debate sobre o ensino de Ciências Sociais, tendo em vista o seu formato dinâmico de grupos de trabalho (GT's) em eixos temáticos, propiciando um maior e mais intenso diálogo entre os trabalhos, o que traz à tona o estado da arte das diversas dimensões do fazer didático-sociológico presentes na rotina docente e de pesquisa do cientista social no Ensino Básico e/ou na Educação Superior.

A proposta do GT intitulada **os professores de Ciências Sociais/Sociologia no mundo digital: as metodologias de ensino em Ciências Sociais na Educação Básica** foi a de aumentar nossas lentes e nossas atenções ao fenômeno e a presença marcante das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's no conjunto das sociabilidades atuais em sua abrangência ímpares e intensas e nesse debate entender a recepção e os usos didáticos e de pesquisa do mundo digital no Ensino de Ciências Sociais/Sociologia, contudo, num debate para além do senso comum, do fascínio imediato e o discurso futurista dessas tecnologias, mas dar espaço reflexivo e interrogador a apresentação e compreensão das propostas didáticas e de ensino, observar os tensionamentos e as possibilidades e, especialmente, as interpretações sociológicas dessas práticas sociais e de ensino.

As inovações digitais fazem parte do cotidiano dos brasileiros e brasileiras desde o final dos anos de 1990. Sendo assim, os adolescentes do Ensino Médio assumem com grande propriedade a identidade de “nativos digitais”, pois já nascem praticamente sabendo usar os recursos das TIC's. Por outro lado, na mesma esfera do espaço das interações em sala de aula, notamos a existência de um estranhamento por uma parcela dos professores, que por muitas vezes, revelam uma resistência em utilizar tais recursos, uma vez que ocupam a posição de “nômades digitais”, ou seja, que estão em movimento de busca e adaptação à recepção das diferentes mídias digitais em sua interatividade social e docente. Coloca-se, dessa maneira, a questão acerca do (não) uso das TIC's em sala de aula.

Em geral, os adolescentes passam um considerável tempo de suas vidas em frente às telas digitais. Nessa mesma afirmação localiza-se a presença de uma forte tensão e duelo sobre o que se fazer com a constatação da presença das TIC's na experiência social da juventude e a sua relação entre ensino e aprendizagem, aulas e tecnologias, as interações entre estudantes e professores, o mundo real e o digital, experimentar e privilegiar o mundo “real” quando estão na escola, incluir ou excluir a possibilidade de utilização das ferramentas digitais no cotidiano escolar?

A contextualização acima destacada aumenta o desafio institucional da escola na localização de suas contradições internas e externas, à primeira vista interpretadas como adversas e enfadonhas para os jovens estudantes, com as suas estruturas educacionais e de ensino sedimentadas em práticas e organizações constituídas em décadas atrás, numa demonstração conflituosa entre a adequação das escolas para as necessidades e os anseios dos estudantes do século XXI. Quando eficazmente utilizadas, as TIC's podem servir de ponte/entremeio entre esse “atraso” das redes de ensino e àquilo que faz parte da proximidade com as culturas juvenis, uma vez que os adolescentes estão conectad@s vinte e quatro horas por dia. As TICs se colocam como uma forma diferenciada de atrair os estudantes e chamar sua atenção para os conteúdos tradicionais das disciplinas escolares, muitas vezes considerados como “chatos” quando tratados de forma apenas tradicionalista.

A mediação da vida por tecnologias digitais é um fenômeno com fortes contornos e evidência social. Contudo, como os cientistas sociais e professores de Sociologia participam dessa “festa” digital? Como apreendem o universo das tecnologias informacionais para o campo educacional? Um movimento que inclui sedução e resistência quanto às possibilidades inovadoras e/ou não-familiares. A proposta desse grupo de trabalho foi a de estimular as reflexões quanto ao uso didático e metodológico das teorias das Ciências Sociais aliadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), recursos importantes para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, com dois ingredientes fundamentais do campo educacional: a juventude e a sociedade da informação, ambas, constantemente inseridas e conectadas a esse tipo de tecnologia. Nesse sentido, a proposta do GT visa integrar trabalhos que possam dar conta das seguintes problemáticas: a) nossos professores estão sendo formados para essa perspectiva metodológica? b) essa discussão está perpassando as licenciaturas? c) os professores têm proximidade com as TIC's em suas práticas de trabalho? Pensamos que o ENESEB é um momento especial e relevante para que possamos debater propostas que visem incentivar o uso eficiente e reflexivo das TIC's em sala de aula, bem como evidenciar experiências que tenham sido positivas e exitosas nas aulas de Sociologia. Este GT também se abre para a possibilidade de apresentação de pesquisas e/ou a criação de materiais didáticos, jogos, metodologias e a sistematização das ideias

e contribuições das teorias das Ciências Sociais, relatos de inovações de Ensino e Pesquisa, a partir do uso das teorias nas práticas de ensino, mediadas pelas TICs, em seus mais variados formatos: *blogs*, *Youtube*, jogos virtuais, *Facebook* e etc.

Foi pensando nessas relevantes questões que nasceu a ideia deste Grupo de Trabalho, ao debater quais as possibilidades e os desafios que aguardam o professor de Sociologia/Ciências Sociais ao tomar para si essa tarefa de adentrar no universo digital buscando melhorar a relação de ensino-aprendizagem para com seu aluno e implantá-las em suas práticas e metodologias de ensino.

Primeira Tel@ - Narrando experiências e encontros entre as TIC's e o Ensino de Sociologia

Todos os trabalhos dialogaram entre si, tendo como principal ponto em comum a temática das TIC's, tanto pensando a prática cotidiana, quanto os desafios impostos por esses recursos aos professores na sala de aula. Tema de fundamental importância e que precisa ser debatido dentro do campo de pesquisa do Ensino de Ciências Sociais, tendo em vista que as TIC's dominam a vida e o cotidiano dos estudantes que lidam melhor com esses recursos do que os próprios professores (DAYRELL, 2008; CATANI e GILIOLI, 2008; LIMA FILHO, 2013; SPOSITO, 2002).

Nesse sentido, o professor de Sociologia tem um duplo trabalho no processo de uma transposição didática: dominar as TIC's e adaptá-las ao ensino da disciplina é uma tarefa complexa, uma vez que já não é simples transpor as teorias das Ciências Sociais para o Ensino Médio com didáticas consideradas tradicionais. Realizar tal tarefa por meio das inovações tecnológicas que os alunos tão bem dominam é certamente um desafio a mais.

Em Eras (2014) já afirmávamos que prosseguir analiticamente nos canais informacionais é essencial para o campo de estudos do Ensino de Sociologia, demonstrados por Baltar e Baltar (2010), DWYER (2004) e SANTOS (2001), cada um à sua maneira apresenta um cenário renovado e problemático, que convoca as Ciências Sociais para uma convivência mais interativa no uso de informações aplicadas ao ensino e a pesquisa em Ciências Sociais, estas interfaces inclusas ao/no *métier* dos Sociólogos. Para isso a formação continuada é mais necessária que nunca, incluindo aí a questão das TIC's. E, o professor precisa dominar as tecnologias de informação, assimilar seus principais componentes, sem com isso tentar competir com os alunos ou transparecer algo nesse sentido.

Ainda há poucas pesquisas específicas acerca da questão da relação do Ensino de Sociologia com o uso das tecnologias de informação e comunicação nas salas de aula, somando-se a justificativa e a importância desse tipo de espaço (um GT sobre o tema) para que possamos debater o

tema, assimilar o que tem sido realizado em termos de práticas, para que a partir das experiências possamos teorizar e problematizar as questões que envolvem as TIC's e as Ciências Sociais no Ensino Médio, contabilizamos cinco dissertações em programas de pós-graduação, duas em Educação (LEODORO, 2009; MASCARENHAS, 2012), duas em Sociologia (SILVA, 2013; ALVES, 2013) e uma em Ciências Sociais (BORGES, 2014).

Consideramos fundamental esse movimento de produzir a ciência a partir das experiências efetivas, principalmente quando se trata de pensar as questões relacionadas à sala de aula. Tal movimento é relevante uma vez que nos leva a exercitar o rigor científico-metodológico necessário ao desenvolvimento e a produção do conhecimento. Ressaltar as experiências exitosas e transformá-las em material empírico de pesquisa para que possamos provar a importância da Sociologia na Educação Básica tem se tornado um desafio fundamental nesse momento, tendo em vista as ameaças de que a disciplina mais uma vez seja alijada dos currículos escolares.

Nesta primeira sessão foram apresentados trabalhos que buscavam relatar experiências nas quais os professores de sociologia propuseram atividades em sala de aula utilizando as tecnologias de informação e comunicação como recurso didático em suas aulas.

As temáticas apresentadas reuniram experiências nas quais foram utilizados recursos como *Blog*, Documentários, plataformas do *Google*, *WhatsApp* e plataforma *wiki*, demonstrando que existem diversas possibilidades para se trabalhar com as TIC's em sala de aula. Os debates levantados acerca dessas ferramentas nos levaram a refletir acerca da sua relevância para a assimilação dos conteúdos das Ciências Sociais, bem como para os cuidados que devem ser observados ao se pensar o uso da tecnologia em sala de aula.

Com relação ao uso do *Blog* em sala de aula, foi apresentado um estudo de caso que chama a atenção para as diferentes possibilidades didáticas e metodologias das TIC's, inclusive como instrumento de pesquisa. A ideia do *Blog*, segundo os autores Gomes e Lima (2017) era ser um exercício de extensão do espaço da sala de aula, aceito de início com muito entusiasmo pelos alunos, porém, com o passar do tempo, essa adesão diminuiu. O autor do texto – professor em questão – acredita que houve falta de disciplina por parte dos alunos ao acessarem o *blog*, uma vez que este não era um entretenimento e sim uma atividade executada como uma “obrigação”, ou seja, as TIC's até então são assimiladas, à primeira vista como um espaço de conciliação de gostos, preferências, interatividades e entretenimentos. A transição inicial entusiasmou, contudo, ao mesmo tempo confundiu-se com a rotina clássica da sala de aula “convencional”.

Outra modalidade diferenciada de TIC's são os documentários apresentados como uma opção metodológica bastante enriquecedora, levantando a possibilidade de se extrapolar as dimensões da sala de aula ao se

apresentar um mundo de informações através da exibição dos filmes. O uso de vídeos como mediação didática demanda cuidado para que a atividade não se converta em mero entretenimento, sendo necessária a mediação do professor para que seja uma ferramenta efetiva de ensino-aprendizagem e a assimilação do conteúdo relacionado às Ciências Sociais. Para tanto, o autor do artigo Freitas Ramos (2017) elucida a importância da seleção cuidadosa dos documentários e do preparo com a turma para assisti-los/apreciá-los com um olhar sociológico, além da elaboração de um debate posterior; tendo em vista que os filmes não podem falar por si só, precisam de complementos. A didática foi estimulada pela tríade “assistir, debater e agir”; conciliando as aulas presenciais de Sociologia, os documentários e um debate posterior com estudantes, professores da disciplina e especialistas em uma reflexão interdisciplinar e conjunta para a perspectiva de mudanças.

A plataforma de questionários do *Google* e o *WhatsApp* foram levantados também como uma possibilidade de metodologia de ensino associadas ao uso das TIC's, não só para a sala de aula, mas também como uma oportunidade de maior interação com os familiares dos alunos e a comunidade escolar. O projeto de extensão relatado por Cunha (2017) foi realizado em uma escola rural de Mossoró-RN, visando contextualizar a utilização das TIC's no meio rural – na educação do campo – demonstrando a diferença de acesso entre os meios rural e urbano, demonstrando que no primeiro, a maior parte do acesso é realizado pelo celular e não pelo computador. Através de rodas de conversa com professores e direção da escola houve capacitação sobre o que são e como utilizar as TIC's, num relevante movimento de pensar a formação continuada da equipe escolar. A experiência refletiu de forma positiva no cotidiano escolar resultando em comunicação com familiares e comunidade através do uso do *WhatsApp* e alunos dispostos a utilizar as TIC's, despertando um maior interesse pela aprendizagem, a partir de uma avaliação desta proposta por meio de uma pesquisa *on-line*. Aventou-se também a possibilidade do uso do *smartphone* em sala de aula.

A pesquisa *on-line* continuou na pauta do debate durante o GT a partir do trabalho de Vicente e Schmidt (2017) ao associar o uso das TIC's como um recurso expressivo de pesquisa, já tido como fundamental no Ensino de Ciências Sociais, segundo evidenciada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Aproximadamente 200 estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de Londrina-PR realizaram uma pesquisa quantitativa com a utilização de questionários *on-line*, formulado por eles mesmos. Eles escolheram temas relacionados a cidadania, meio ambiente e reciclagem, elaboraram as perguntas e fizeram os questionários. Dessa forma foi possível aproximar os jovens estudantes da pesquisa social através das TIC's num protagonismo de pesquisa e produção de conhecimento.

E, por fim, nesta primeira sessão do GT, tivemos a aproximação das TIC's às questões de Teoria Sociológica, como experiências utilizadas

nas aulas de Teoria Sociológica do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Burity (2017) relata que foi realizado um experimento pedagógico com a construção de portfólios eletrônicos como instrumento de sistematização da aprendizagem em uma ferramenta pedagógica para a sala de aula. Nesse sentido, o artigo versa sobre o lugar e a contribuição da teoria sociológica, na formação de profissionais docentes de Ciências Sociais/Sociologia e de seus estudantes do Ensino Médio. A proposta da disciplina de Teoria Social é abordar os conteúdos que sejam ou possam ser parte do currículo escolar e oferecer subsídios metodológicos aos professores-discentes para operacionalizar de modo rigoroso e criativo esses conteúdos. Associada aos portfólios eletrônicos o uso da plataforma *wiki* foi sugerida para a realização do trabalho final – como modo de sugerir a operacionalização da aprendizagem por meio de recursos tecnológicos – já treinando os professores para realizar atividades similares em sala de aula. Tal prática do encontro da *wiki*, portfólios digitais e *moodle* apresentaram-se com um perfil colaborativo e interativo; e ferramentas diferenciadas para a sistematização do saber escolar sociológico e afinamento didático e de mediação das teorias sociológicas no espaço da sala de aula para além do contexto dos clássicos das Ciências Sociais.

Segunda Tel@ - Os usos sociais e didáticos dos recursos virtuais e digitais para as práticas de ensino de Ciências Sociais/Sociologia: impasses, contradições e possibilidades

A segunda sessão do GT trouxe reflexões inseridas no espaço de formação do cientista social, num aprendizado didático e científico cujos contextos de produção estão localizados: a) nas práticas de estágio, laboratórios de ensino e projetos de ensino e de extensão executados a partir do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*; b) na preocupação em entender o uso das TIC's para além do arsenal didático, como uma ferramenta democrática e de acesso e produção de conhecimento.

Os estudos de Silva (2017) apresentam os resultados do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia – LEPES vinculado a Universidade Estadual do Piauí (UEPI) *Campus* Parnaíba com a utilização de músicas, filmes, anúncios, propagandas, charges na formação de professores nos momentos de elaboração de roteiros de aulas no formato de videoaulas. Para além da formação docente e de pesquisa, as discussões do LEPES também evidenciam a preocupação das formas de se ampliar o alcance do ensino de ciências sociais/sociologia por meio de uma maior inclusão digital com o uso das TIC's e videoaulas, com análises críticas de como essa apropriação de conhecimento *online* aproxima usuário, educação e cotidiano numa orientação de análise crítica freireana.

Em dinâmica similar, o trabalho de Emergente, Silva e Gomes (2017) traz à tona a realidade cotidiana do Ensino Médio de Alfenas-MG e as atividades conjuntas entre escolas estaduais e universidade por meio do Pibid e a utilização do *Facebook*, *Whatsapp* e *Messenger* nas aulas de Ciências Sociais/Sociologia. A novidade para além da experiência didática são as análises das categorias de tempo e espaço, empreendidas na aprendizagem e as TIC's reconfigurando a aprendizagem e o mundo do trabalho docente. De um lado os usos das redes sociais *online* que amplifica e potencializa as ações e conteúdos didáticos repassados em sala de aula, a frequência e socialização entre professores e estudantes para além dos muros institucionais, o que proporcionou um maior acompanhamento da realidade dos estudantes e, ao mesmo passo, o surgimento de um problema novo derivado de um novo padrão de sociabilidade mediado pela tecnologia, ou seja, as tensões entre a carga horária docente extraclasse e o trabalho intensivo, contínuo e não-remunerado associado ao mundo do trabalho do professor. A sala de aula num espaço de conectividade e alterações nas relações escolares e de nova didática. Como lidar com os limites espaciais e temporais no ensino Sociologia? Como estamos preparados para essa nova reconfiguração das relações sociais e de ensino?

Em Rodrigues (2017) a tônica da experiência didática e de pesquisa é a do impasse geracional digital e a realidade dos professores de Ensino Médio do Ceará. A utilização das TIC's traduz o choque geracional entre os chamados nativos e os imigrantes digitais, ou seja, estudantes do Ensino Médio e professores, num dilema que também se encontra com o debate sobre a formação dos professores, num sentimento de resistência docente a inovação e a presença constante e arrebatedora das TIC's no universo juvenil e um novo giro da formação que oriente os professores do processo de planejamento e afinamento do direcionamento crítico quando a opção didática pelas TIC's em sala de aula se faz presente.

Os usos sociais da tecnologia, em suas novidades e impasses nas práticas de ensino de Ciências Sociais/Sociais instigam ainda novas reflexões críticas quanto o alcance, o tipo de aprendizagem e os conhecimentos gerados a partir da tecnologia em sala de aula. Os próximos trabalhos institucionais da FUNDAJ, UEL e UNISINOS/UFGRS trazem o debate sobre o papel, a divulgação e o acesso/democratização do conhecimento digital, a "real" eficácia das TIC's no campo didático e de aprendizagem e o padrão de interação e seu impacto no comportamento da juventude.

Toraci e Castro (2017) apresentam um estudo sobre a "*Divulgação Científica na Internet e o Ensino de Ciências Humanas na Educação Básica*", com o intuito de mapear o uso da internet e o acesso a canais de divulgação científica, pelos professores de Ciências Sociais na utilização em sala de aula, em dois critérios de coleta de dados e análises: a) recursos; e, b) conteúdos divulgação científica. Nesse trabalho exploratório na internet

56 endereços web foram consultados, o uso dos blogs pelos professores Sociologia Ensino Médio, demonstrando uma cultura da participação e o crescimento de uma cultura científica e, além disso, o acesso digital de sites, matérias televisivas, blogs, *podcasts*, revistas pelos professores de Ciências Humanas do ensino médio público pernambucano que adotam os conteúdos de divulgação científica publicados na Internet em sua prática docente. As autoras relataram que há três tipologias sobre os perfis docentes identificados neste mapeamento no acesso a dados e divulgação científica: 1) acesso a revistas e seções de jornais (na maior parte, a disponibilização de publicações integrais estão condicionadas a assinantes ou à compra da versão impressa); 2) acesso a canais institucionais de conteúdos de pesquisa sobre ensino (publicações com livre acesso); e, 3) acesso a canais de produção de conteúdos independentes (publicações feitas por “cientistas, professores, alunos, jornalistas” em sites próprios, com disponibilização livre de conteúdo). Há uma maior participação de homens e baixa presença de alunos, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, cujo acesso e utilização dos conteúdos digitais e de divulgação científica na área de Ensino em Ciências Humanas fundem as buscas no *Youtube* e no *Facebook*.

Já Thomaz (2017) faz uma reflexão teórico-didática crítica numa interrogação quanto a efetiva inovação e mudanças no Ensino de Ciências Sociais/Sociologia proporcionados pelo uso da tecnologia nas metodologias docentes. A reflexão foi produzida durante o estágio supervisionado em 2016 e em uma escola pública de Londrina-PR. O que “salta os olhos” aqui é o fato de que, apesar da constatação de uma sociedade conectada e o uso das tecnologias no ensino, há, contudo, variações de uso sociais positivas e negativas caracterizando esse processo como “uma inovação conservadora”. O que isso quer dizer?

Que apenas a utilização das TIC's, isoladas e deslocadas, não consegue, sozinha, resolver os problemas de aprendizagem, de acesso e “democratização” do conhecimento instalados no cotidiano escolar, ou seja, as TIC's podem ser um meio de mascarar os problemas de aprendizagem na escola.

O autor faz essa afirmação, quando estuda as inovações tecnológicas associadas aos momentos políticos do país, como o *impeachment* e a reforma do Ensino Médio, os quais revelaram que houve pouco uso das políticas públicas de inclusão digital e participação nestes debates decisivos ao campo educacional. O aporte teórico deste estudo é referenciado em Cysneiros (1999) que constata que há um “outro lado da moeda” das TIC's quando o seu uso, é utilizado numa perspectiva conservadora, ou seja, não acontece uma efetiva mudança, e a ação pedagógica continua assimilada e transposta de modo tradicional com um roupagem “moderna-tecnológica”, da lousa aos slides.

Uma nova dimensão de oportunidade e ao mesmo tempo dilemas das TIC's é enquanto metodologias ativas que alteram comportamento

psicossociais do público jovem. O trabalho de Meirelles, Hoppe e Moce-
lin (2017) é bastante inovador quando apresentam o episódio do Desafio
da Baleia Azul, uma prática suicida entre jovens incentivada através da
internet, que chegou ao Brasil em 2017, que desafiou grande parcela da
comunidade educacional para a compreensão do alcance, o uso e os riscos
da internet na sociabilidade jovem.

Para essa reflexão crítica, os autores utilizaram Bauman (2001) e
Huizinga (2001). O primeiro pensador para a reflexão associando o pós-
-moderno e o moderno, o novo e a dissolução do novo, a juventude e o fu-
turo, as oportunidades e os riscos, as tensões sociais e psíquicas do tempo
e contexto do século XXI. Aqui Bauman traz luz ao tipo de sociabilidade
marcada pela liquidez dos valores em transição e a ausência de certezas,
que no contexto da juventude, podem se materializar ou se tornar possí-
veis transtornos psíquicos e ansiedades sociais. O desafio da Baleia Azul
usa essa dinâmica instável da vida social como jogo e tecnologia.

O segundo pensador Huizinga traz uma reflexão orientada sobre o
“círculo mágico”, que relaciona os jogos de videogames (práticas assíduas
e comuns entre os jovens) às histórias fictícias da infância e da juventude,
como as de heróis e as de contos de fadas, de modo que nesse espaço fanta-
sioso e de identificação, não existe perigo e nem reflexividade. A imagina-
ção, a magia e os desafios, os autores deste artigo/estudo lançam uma rela-
ção com o “desafio da baleia azul”, como uma forma de adolescentes e jovens
se sentirem parte de um grande jogo, de uma sociedade ou de uma escola,
em que cumprir os desafios, demonstra coragem e poder, mas que na verdade
os coloca em perigo. É possível pensar uma analogia às práticas de ensino
e de sociabilidade entre professores, estudantes e seus colegas, como uma
provocação e crítica ousada, uma vez que o uso das TIC's aqui também pode
sacudir o espaço educacional, para o uso de metodologias ativas e que per-
mitam o uso pedagógico e bem-sucedido de aprendizagem e de renovação
do ensino, aproximando e permitindo uma maior participação, aproximação
e prazer em aprender, e porque não, o próprio uso de jogos e tecnologias em
sala de aula, os quais também podem ser utilizados como um recurso im-
portante para orientar, formar e assegurar o conhecimento do que é o real
e o fantasioso, e, assim, preparar as próximas gerações para noções sobre
segurança digital e social, apropriando-se, assim, de modo crítico, de seus
saberes como ferramentas de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

No presente GT buscou-se apreender e pensar os diferentes sentidos
dos registros, bem como a interpretação das experiências destacadas em
sua primeira edição e aparição no ENESEB com um debate específico aos
cientistas sociais, sociólogos e professores de Sociologia no que tange a se

pensar a sua relação com os estudantes e a juventude enquanto usuários das TIC's. Em síntese, podemos destacar os seguintes sentidos e usos sociais e didáticos das TIC's presentes no conjunto das apresentações/produções:

1. TIC's como suporte, ferramenta e recurso de ensino;
2. TIC's como interface e mediação de relacionamentos e comunicação;
3. TIC's como uma linguagem social, juvenil, interativa e conectiva;
4. Análise da TIC's na alteração de comportamentos coletivos, estruturas, instituições sociais e escolares;
5. O fazer sociológico e a interface da tecnologia quanto ao (não) uso de programas e TIC's;
6. A Interpretação das TIC's à luz das teorias e interpretações sociológicas e alguns dos autores citados nesses estudos (Pierre Bourdieu (2011), Marshall McLuhan e Quentin Fiore (1971), Michel Mafesoli (1998), Manuel Castells (2018), Pierre Levy (1999) e Teoria Sociológica Brasileira);
7. A produção acadêmica nessa relação: o ensino de Sociologia e as TIC's (constatação da necessidade de um mapeamento mais exaustivo e analítico em livros coletâneas, periódicos e pesquisas sobre o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais e as TIC's);
8. Interdisciplinaridade, práticas de ensino e as TIC's;
9. O duelo e as contradições das TIC's em diferentes papéis e funções sociais: agregadoras, recursivas, tensionamentos, substitutivas e ilusórias num campo de duelos/disputas entre atores sociais, sociabilidades e os usos sociais da tecnologia dentro e fora dos espaços escolares;
10. As TIC's, as lacunas e a formação inicial e continuada dos professores/pesquisadores de Ciências Sociais/Sociologia.

Nesse sentido, tem-se que o GT também se mostrou relevante ao fazer uma leitura crítica da utilização das TIC's, porque em alguns casos (como no do *Blog*) nem sempre a experiência é totalmente bem-sucedida. É preciso refletir sobre como fazer para dar certo, para chamar a atenção dos alunos e proporcionar o aprendizado efetivamente. É importante lembrar que os estudantes estão totalmente envolvidos com as TIC's. Nesse sentido, chega-se à conclusão de que não basta simplesmente usar

as TIC's de uma forma "aleatória". É preciso pensar em como fazer para que, estas, se tornem atrativas para o aluno. Habilidades didáticas e sociológicas. Repetir em *fanpages*, blogs ou páginas do *Instagram* e do *Facebook* o que já se faz na lousa, talvez não seja a solução. É preciso inovar.

Pensar que o recurso tecnológico é apenas uma "ponte", serve de auxílio. O professor precisa mediar. É protagonista diferencial, necessário para a aprendizagem. Por isso é necessário domínio tanto teórico quanto dos recursos utilizados.

As TIC's são um convite para problematizar sobre a falta de estrutura e escassez de recursos didáticos nas escolas. Algo a se pensar. Faltam recursos. Como otimizar o que há? Porque hoje em dia muitos dos adolescentes têm *smartphone* (inclusive na zona rural)? É um recurso a mais para se usar ou, ainda, como usar as TIC's se nem sempre estão disponíveis? Importante também entrar nessa questão de como a falta de estrutura das escolas também atrapalha o Ensino de Sociologia.

A questão das TIC's também pode auxiliar a mediação dos professores, a dotar o aluno de autonomia para produzir ciência. Ou seja, instrumentos possíveis de colocar o aluno como protagonista das aulas, da pesquisa de questões relacionadas à realidade social que o cerca.

Outro ponto essencial: a importância da formação continuada. O professor precisa se formar, se qualificar para utilização de novos recursos de modo a conseguir chamar atenção do aluno para a relevância das Ciências Sociais em sala de aula. A falta de literatura sobre a relação entre TIC's e Ensino de Sociologia (questão da teoria e prática, complementarem-se).

Como o sentido da mediação tecnológica, composta por redes de informações, pode conduzir a propostas de ensino e aprendizagem que unam atratividade lúdica e aprendizado social, científico, coletivo e cooperativo; que empodere a voz e a vez ao acesso a informações de grupos subalternos e desconhecidos? Que as novas tecnologias possam ser alocadas de modo dinâmico e criativo, aos temas que desafiam as Ciências Sociais e a formação de professores /pesquisadores de Ciências Sociais/Sociologia. O GT é resultado, portanto, da preocupação com o uso (ou não) das TIC's em sala de aula, como suporte/ferramenta audaciosa e diferenciada para o Ensino de Sociologia. Abaixo há uma outra síntese no formato de tabelas, como exercício de sistematização das ideias, temáticas e instituições presentes nessa circulação de ideias.

Tabela 1 – Instituições e tipos de pesquisa

Instituição	Pesquisa	Pibid/Graduação	Educação Básica
FUNDAJ	2	0	0
UEL	1	0	1
UESPI	0	1	0
UFCEG	0	0	1
UFPE/UFRR/IFRRP	1	0	0
UFRGS	2	0	0
UFRN	1	0	0
UNIFAL-MG	0	1	0
Total	7	2	2

Fonte: Relatoria e Coordenadoria ENESEB 2017.

Tabela 2 - Distribuição quantitativas das temáticas

Quantitativo	Temáticas
4	TIC's no Ensino de Sociologia na Educação Básica: logros e impasses.
1	Ensino de Sociologia na Educação Básica e a divulgação científica.
1	A escola, a juventude e o desafio da baleia azul.
5	Uso das TIC's como ferramenta didático-pedagógica no Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Fonte: Relatoria e Coordenadoria ENESEB 2017.

Enfim, há ainda muitas questões inquietantes sobre a atuação do cientista social, a transposição didática dos conteúdos de Ciências Sociais/Sociologia e os usos sociais dos níveis de mediação e interpretações das TIC's em futuros GT's acerca deste fazer sociológico. Da (não) presença das TIC's como garantia de um efetivo aprendizado e inovação (CYSNEIROS, 1999). O encontro da educação com o mundo digital ou do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia em que inclusão, acessos, consultas, acervos, variedades, mas em quais níveis e profundidades de compreensão da realidade social?

Do olhar atento sobre as pressões dessas mesmas tecnologias sobre a escola. Da compreensão relacional entre a juventude e as TIC's enquanto protagonismo, familiaridade, olhar sociológico a partir da prática digital juvenil e seus graus de interatividade. Como ensinar o jovem a problema-

tizar o próprio recurso tecnológico numa relação de estranhamento e desnaturalização das TIC's como entranhas íntimas e contínuas de suas vidas e convivências? Ao mesmo passo, como lidar com as inseguranças ontológicas e didáticas dos professores nos conflitos, julgamentos e competências didáticas e de formação; no controle vigiado de criação e inovação? Como vamos nos apropriar das reflexões das TIC's na formação de nossos quadros profissionais das Ciências Sociais/Sociologia, em teorizações e práticas de pesquisa e ensino? Como exercitar nos Laboratórios e Metodologias de Ensino as TIC's como um aparato docente numa condição de dependência; como aliada ou como resistência nas relações de aprendizagem?

Entre as TIC's e a Sociedade e as TIC's e a escola gravita um duelo de forças. De uma orientação ou confusão; dos espaços educacionais interessantes e/ou desinteressantes; da (não) informação/(não) conhecimento; da formação e fragmentação; de foco e divagações; da ilusão de informação e do lugar de entretenimento. Os usos sociais das TIC's como compromissos, riscos, possibilidades e engajamentos. De concretização e materialização de lutas, movimentos sociais, juventudes e redes digitais.

As discussões deste GT anunciam que com as TIC's na sociedade ou na escola, as possibilidades de trabalho do cientista social continuam imensas e ainda mais instigantes, quanto a renovação de práticas, olhares e análises. A multiplicidade de objetos de estudo e de ensino no raciocínio relacional com as TIC's e a ousadia tecnológica que precisa vir acompanhada de reflexão e racionalidade. Sim, a presença e as condicionalidades de sentidos e emoções, condutas e ações cujas TIC's são hoje um canal poderoso de comunicação e mediação de ideias singulares de nosso tempo, de convívio, ruptura, mutações de fronteiras físicas e de conhecimentos, com *emoticons*, animações, velocidade, som e imagens, símbolos digitais, tipologias de redes sociais, novos padrões de interações, formações e aprendizados com a mediação dos elementos audiovisuais.

Enfim, pouca coisa escapa à sociabilidade mediada pelas TIC's, quando até esse texto que estais lendo, ganhou forma e vida através da tela de um computador!

Referências

ALVES, E. G. Interface Pedagógica Virtual para a prática docente de Sociologia: o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

BALTAR, R.; BALTAR, C. S. A defasagem das ciências sociais no uso de recursos de informática para o ensino e a pesquisa no Brasil. **La Educación - Revista Digital (OEA)**. Volume14, pp. 1-18, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, A. C. Tecnologias e Ensino de Sociologia: interfaces problematizadas pelos professores no Ensino Médio. **Dissertação de Mestrado**. Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2014.

BOURDIEU, P. **Razões e práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006.

BURITY, J. Teoria Sociológica, currículo e formação de professores de Sociologia. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CYSNEIROS, P. G. Novas Tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, pp. 11-24. 1999.

CUNHA, J. I. C. O uso das TIC's e suas repercussões no processo de ensino aprendizagem na Educação Básica: relato de experiência de uma escola rural de Mossoró/RN. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

DAYRELL, J. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas Públicas: a juventude em pauta**. Ação Educativa. São Paulo: Cortez/Fundação Friedrich Ebert, 2008.

DWYER, T. As tecnologias de informação: morte ou vida para as ciências humanas? **Sociologias**, n. 12, pp. 328-346, 2004.

EMERGENTE, A.; SILVA, F. A.; GOMES, E. E. Os usos das redes sociais no ensino de sociologia na escola: tempo, espaço e didática. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

ERAS, L. W. **A produção de conhecimento recente sobre o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no formato de Livros Coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias.** [Tese de Doutorado]. Londrina, Universidade Federal do Paraná, 2014.

FREITAS RAMOS, J. W. “Sociologia.DOC – assistir, debater e agir”: análise de uma experiência com a exibição de documentários nas aulas de Sociologia. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB).** Brasília: UnB, 2017.

GOMES, F. A.; LIMA, A. K. M. Ensino e aprendizagem *high tech*: diálogos interdisciplinares sobre as metodologias de ensino em Ciências Sociais na Educação básica na era digital. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB).** Brasília: UnB, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LEODORO, S. A. P. **A disciplina Sociologia no Ensino Médio: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica, um diálogo possível.** [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

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

LIMA FILHO, I. P. **Em tudo o que faço, eu procuro ser muito rock and roll: rock, estilo de vida e rebeldia em Fortaleza.** [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade Federal do Ceará, 2013.

McLUHAN, M. e FIORE, Q. **Guerra e paz na aldeia global.** Rio de Janeiro, Global/Record, 1971.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MASCARENHAS, A. G. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do ORKUT.** [Dissertação de Mestrado]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MEIRELLES, M.; MOCELIN, D.; HOPPE, L. A escola, a juventude e o desafio da baleia azul: construindo uma proposta de ensino pautada no uso de metodologias ativas de ensino em sala de aula. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB).** Brasília: UnB, 2017.

RODRIGUES, A. Z. “Nativos digitais” x “Imigrantes digitais”: Impasses quanto a utilização das TICs no processo de ensino aprendizagem. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB).** Brasília: UnB, 2017.

SANTOS, J. V. T. As metodologias informacionais um novo padrão de trabalho científico para as Sociologias do século XXI? **Sociologias**, n° 5, pp. 16-19, 2001.

SCHIMIDT, J. J.; VICENTE, D. V. A pesquisa quantitativa e o uso de Tecnologia da Informação e da Comunicação como práticas no ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, J. A. **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 de Mestrado]. UnB, 2013.

SILVA, J. W. C. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Sociologia no ensino básico. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

SPÓSITO, M. P. **Estado do conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo: INEP, 2002.

THOMAZ, L. R. A utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino de sociologia. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

TORACI, V.; CASTRO, P. Divulgação científica na Internet e o ensino de Sociologia na Educação Básica: O professor-divulgador na Cultura da Participação. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL: PRÁTICAS, TROCAS, TEORIAS E REALIDADES

CAIO FELIPE CAMPOS CERQUEIRA
BRUNO DOS SANTOS HAMMES

Introdução

Em 2017 nos reunimos com a perspectiva de articular um grupo de trabalho (GT) para o V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB. Nesta ocasião desenhamos uma proposta que buscava se prestar a compor um mosaico de discussão a fim de traçar um panorama acerca da especificidade da disciplina sociológica no contexto das escolas técnicas (ETs) e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) no Brasil. Tal inquietação surge a partir da ampliação da inserção da disciplina em todo território nacional e a nossa própria inserção profissional no contexto criado a partir daí. Fato esse que passa a ser efetivado a partir da sua obrigatoriedade em 2008¹ e que demandou um empenho das unidades educativas em ofertá-la integralmente no Ensino Médio de todo o país, bem como das universidades e centros universitários em buscar formar profissionais para atender tal demanda.

Tendo este cenário como panorama, nossa curiosidade de pesquisa pautar-se-ia então, basicamente em entender, não o processo de inclusão dessa disciplina nos contextos das escolas técnicas, visto que tal recorte tanto carece de dados quanto parecia se revelar de natureza quantitativa o que o colocava em desalinho com as técnicas de produção de dados que tínhamos a disposição que em sua grande maioria recorriam à dimensão qualitativa de pesquisa e incluíam relatos de experiência de alunos e professores inseridos na rede de Ensino técnico.

Desta forma, entendemos que nossa preocupação orbitava em torno da socialização, sistematização e reflexão dos processos curriculares e didáticos com os quais docentes relacionam-se em seus cotidianos escolares, ou seja, nos inquietavam as práticas e a conformação que estava tomando a sociologia escolar no Brasil.

Logo temos que, as antigas Escolas Técnicas (ETs), além de serem transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

1 Lei 11.684/2008.

(IFs) passaram a compor a rede de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Esta transformação, por sua vez, articula-se diretamente ao que conhecemos como processo de desenvolvimento da sociedade moderna – a sociedade industrial.

A Sociologia, por sua vez, é a disciplina escolar que, potencialmente, produz uma análise reflexiva da realidade em que está inserida. Como tal, apresenta-se como uma disciplina que pode contribuir para a crítica das formas existentes de sociedade. Além disso, a Sociologia contribui substancialmente na compreensão analítica das relações de trabalho, sobretudo, do trabalho nas sociedades capitalistas, além de outras questões diversas, como a globalização, por exemplo.

Logo, é notório e inegável que essa diversidade de questões sociológicas possui implicações concretas sobre a realidade da EPT, bem como sobre as possibilidades de atuação futura dos atores egressos dessas escolas. Contudo, apesar da correlação estar evidente para os professores do campo das humanidades, a mesma parece não receber a mesma ênfase na estrutura curricular e organizacional da EPT. Tal ordem de hierarquia poderia ser exemplificada com vários dados que incluem desde a própria proposta de inserção/aproveitamento da mão-de-obra pelo mercado, ou seja, formação de profissional adequado ao que almeja o mercado, passando pela carga horária de aulas.

Porém como dito anteriormente, atemo-nos, então, em dialogar com a produção do conhecimento e das contradições desta produção na experiência docente e discente com a Sociologia no dia-a-dia das escolas técnicas e institutos federais. O que implica dizer que trouxemos a baila experiências pedagógicas que envolvessem o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira relacionada com a prática sociológica, as formatações documentais do Ensino de Sociologia, as transformações ocorridas no processo de aprendizagem em diálogo com a disciplina, além de outras questões que envolvessem o conteúdo disciplinar e as diretrizes curriculares e seus diálogos com as Ciências Sociais de um modo geral.

Com isso, conseguimos criar um espaço de discussão dedicado à troca de conhecimentos/saberes de profissionais dedicados à disciplina sociológica em um espaço que produz e reproduz uma lógica de mercado específica na Educação, ainda que em suas diretrizes proponha um ensino voltado a uma noção diluída de politecnia.

Assim, acreditando no potencial que as experiências e relatos tinham a oferecer resolvemos então debater as especificidades do Ensino de Sociologia Escolar em instituições que formam técnicos em diversas áreas e quais as implicações, dificuldades e desafios desta disciplina nestes cenários. E a partir deles esboçamos as primeiras sistematizações de tal discussão.

Produção do Grupo de Trabalho

Na ânsia de problematizar as especificidades do Ensino de Sociologia em instituições que formam técnicos em diversas áreas, o trabalho “Conhecendo o chão da escola” no Ensino de Sociologia do Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis: reflexões entre graduandos em Ciências Sociais com alunos do curso técnico da EJA”, das autoras Camilla Gomes Nascimento Borges, *et al.* buscaram, a partir da atuação dos/as envolvidos com a atuação no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis, problematizar uma prática de intervenção com a turma do 2º ano do Ensino Médio na modalidade EJA na EPT.

A emergência de novos sujeitos de direitos na sociedade brasileira a partir da Constituição de 1988 e do movimento democrático no Brasil como um todo engendrou um processo de reconhecimento da diversidade social e cultural e de redistribuição de direitos antes ignorados ou mesmo negados.

No trabalho “Diversos e iguais? Os direitos específicos na compreensão dos alunos de automação industrial do Instituto Federal do Rio de Janeiro de Volta Redonda, RJ”, Raquel Giffoni, *et al.* trazem como exemplos a demarcação de terras indígenas e quilombolas, as cotas raciais, a lei de união estável para casais homossexuais, as legislações protetivas às mulheres, como a Lei Maria da Penha² e do Feminicídio³ e o projeto de lei que criminaliza a homofobia⁴, para demonstrar como essas questões estiveram na pauta do dia e, como se valeram das respectivas discussões para construir o trabalho.

As autoras discutem ao longo do texto que as aulas de sociologia se configuram, neste contexto, como espaços privilegiados para ouvir a opinião dos alunos sobre diferenças culturais e nestes momentos temos observado que muitos comentários dos alunos sobre direitos de grupos sociais específicos são eivados de senso-comum e quase sempre repletos de preconceitos.

O trabalho tem como foco central os discentes, pois acredita que “somente estudando as percepções dos discentes poderemos traçar estratégias para proporcionar uma reflexão mais plural da sociedade e um respeito maior à cultura de direitos nas escolas técnicas”.

Numa concepção de emancipação discente, Maraisa Lessa no trabalho “A Sociologia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em tempo integral do IFG Águas Lindas: limites e possibilidades”, buscou analisar os limites e as possibilidades da disciplina Sociologia para a emancipação dos estudantes nos cursos de técnicos integrados ao Ensino

² A lei 11.340/2006, “homenageia” uma das vítimas de agressão contra a mulher que ganhou visibilidade internacional e é conhecida como Lei Maria da Penha.

³ Lei 13.104/2015

⁴ PLC 122/2006 de iniciativa da ex-deputada Federal Iara Bernardi (PT/SP)

Médio em tempo integral, a partir da experiência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, no campus Águas Lindas.

Com base no materialismo histórico dialético, a autora buscou contextualizar a disciplina no debate sobre emancipação política e emancipação humana e refletir sobre a condição de trabalho docente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), provocando assim a discussão da situação existente que os alunos vão encontrar ao concluírem os cursos e se tornarem mão-de-obra no mercado.

Dito isso é preciso salientar que embora, a discussão coletiva suscitada pelo trabalho no GT tenha nos levado a reconhecer que a inserção da Sociologia no currículo dos cursos técnicos amplia as possibilidades emancipatórias dos estudantes. E, ainda que, os docentes dos Institutos Federais de Educação possuem condições de trabalho melhores do que dos demais professores da Educação Básica.

Por outro lado a grade curricular de tempo integral engessa as possibilidades de trabalho do professor, perpetuando nos Institutos Federais a mesma lógica produtivista e taylorista que regia as antigas escolas técnicas, de modo a dificultar o desenvolvimento de uma percepção crítica em relação ao mundo trabalho, condição fundamental para o desenvolvimento de processos emancipatórios.

Seguindo a sequência das discussões, em “O ensino de Sociologia no Ensino Médio Integrado: limites, desafios e possibilidades para a busca de uma escola unitária”, Joel Júnior Cavalcante reflete sobre as interfaces da Sociologia desde a sua implementação no ano de 2008.

Para o autor, a Sociologia configura-se como terreno de discussões com variadas frentes de pautas e interfaces. Entre as várias problematizações possíveis o mesmo destaca as atribuições sobre a “função” dessa área do conhecimento no Ensino Médio suscitam nuances que vão muito além da conclamada justificativa da “necessidade de formação para criticidade e para o exercício da cidadania”. Deste modo temos que tais definições, mesmo não sendo equivocadas, reduzem a complexidade da função pedagógica (e porque não, política) da Sociologia no Ensino Médio.

Dando continuidade o autor afirma que na Educação Profissional, em especial nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), o novo arranjo da educação técnica na forma da rede técnica federal de ensino, embora enseje em sua lei de criação uma formação integral do homem, voltada ao “mundo social do trabalho”, a forma como se daria e as estratégias para tanto ainda são intrigantes.

Dando prosseguimento o autor ainda reflete algumas importantes questões tais como: “É possível trabalhar a Sociologia na perspectiva da educação profissional?”; “De que maneira e com quais mecanismos podemos trabalhar a busca de uma ‘Escola Unitária’, na concepção gramsciana, evocando um saber desinteressado e ao mesmo, estar atrelado às subsunções do capital?”.

Ao cabo de seu trabalho, temos que em tempos de obscurantismo político, polarização ideológica e crescimento vertiginoso da onda conservadora em nosso país, consubstanciadas em reformas educacionais questionáveis e levantes ideológicos como o que se capitania através do projeto “Escola Sem Partido”, a Sociologia é deslocada novamente para uma seara de senso comum em que se torna possível questionar sua legitimidade metodológica, ética e científica sem necessariamente se preocupar com a profundidade, coerência e lógica argumentativa.

Deste modo, o autor salienta em suas reflexões a urgência e a necessidade de se pensar as dinâmicas recentes da educação brasileira e em especial a Sociologia, a fim de articular com as complexidades culturais e geográficas e pensar mais especificamente a consolidação da Sociologia Escolar.

Na sequência das exposições o trabalho, “A participação da Sociologia no Ensino Médio Integrado”, as autoras Patrícia Furtado Fernandes Costa e Lucília Regina de Souza Machado relatam uma revisão teórica sobre a participação da disciplina de Sociologia ou de seus componentes no Ensino Médio Integrado. Destacando os enfoques sobre o tema, justificada pela carência de estudos sobre esse objeto de análise, suas implicações educacionais e as instabilidades advindas das proposições da Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017.

Reforça o argumento das autoras uma cuidadosa revisão bibliográfica de textos posteriores ao Decreto nº 5.154/2004, que instituiu essa modalidade de Ensino Médio. Nesta análises figuram artigos científicos, livros, dissertações e teses além de normas técnicas tais quais: Parecer CNE/CEB nº 5/2011, Resolução CNE/CEB nº 2/2012, Parecer CNE/CEB nº 11/2012, Resolução nº 6/2012, Lei nº 13.415/2017.

A pesquisa como elemento constituinte da prática pedagógica e do aprendizado em Sociologia, foi tema do trabalho “A articulação pesquisa e ensino na Sociologia no Ensino Médio: traçando o perfil sociocultural dos alunos do IFMG-Congonhas”. O estudo realizado por Matheus Faleiros propõe a reflexão sobre a potencialidade da pesquisa aliada ao Ensino de Sociologia nas escolas técnicas federais, especialmente no IFMG-Congonhas, onde o autor desenvolveu uma pesquisa sobre o perfil sociocultural dos estudantes de 1º ao 3º ano do Ensino Médio Integrado de Edificações, Mecânica e Mineração.

A partir das aulas sobre “pesquisa social”, alguns alunos se interessaram e em conjunto com o professor elaboraram e aplicaram um questionário sobre o perfil social das turmas. É importante ressaltar que a pesquisa procurou distinguir o mundo desses jovens pela idade série e pelo curso. No IFMG-Congonhas, o curso de Mecânica é composto majoritariamente de meninos, enquanto o de Edificações, de meninas.

Tal perfil revela diferenças importantes em relação aos gostos e identidades juvenis. A expressão da pesquisa como elemento formador e

atrativo para o ensino-aprendizado em Sociologia se mostra latente com este trabalho.

Em “A pesquisa etnográfica como abordagem metodológica para alunos do Ensino Médio Integrado”, há o relato da experiência pedagógica em turmas do Ensino Médio Integrado do IFSC - campus Florianópolis de Liliane Stelzenberger *et al.* tomam como marco de partida de sua problematização o fato de o Brasil ter vivido um forte processo imigratório tanto no final do século XIX, quanto no início do século XX. As mesmas lembram que a primeira experiência se configurou na onda migratória por grupos populacionais trazidos de forma compulsória da África, para servirem de mão-de-obra escravizada. Além de receber imigrantes vindos principalmente da Europa, inclusive com incentivo do Estado brasileiro. Feito isso as autoras criam o preâmbulo para discutir a situação do século XXI que não apresenta em sua essência nada de exatamente novo, ou seja, ondas migratórias com vistas a suprir mão-de-obra para o mercado.

A partir dos anos 2000, o crescimento econômico do Brasil e as crises econômicas e conflitos variados em várias partes do mundo fizeram com que houvesse uma procura de novos imigrantes pelo Brasil, inclusive em Florianópolis. A proposta de trabalho com a turma foi que elaborassem um projeto de investigação etnográfica junto aos “novos” imigrantes, visando identificar as diferenças culturais e processos de integração no país. Com isso, cada grupo pesquisou sobre os motivos que levaram os imigrantes a deixarem seus países de origem.

Para as autoras, ficou nítido com essas atividades, que conceitos como etnocentrismo, relativismo cultural, racismo, xenofobia foram vivenciados na prática, pois os estudantes conheceram diferentes contextos e interagiram com imigrantes e refugiados de diferentes partes do mundo, buscando trabalhar a pesquisa como princípio pedagógico, indicado no documento base do Ensino Médio Integrado.

Considerações finais

O grupo de trabalho foi encerrado com a sensação de que Sociologia, mais especificamente a Sociologia Escolar e, os elementos que envolvem o seu ensino na Educação Básica, precisa de bastante esforço no que tange a busca por debates que aprimorem e consolidem a prática em seus diversos meios.

A prática docente de Sociologia no Ensino Médio, como vimos, é marcada pela pluralidade de possibilidades que se abrem desde a trajetória caudalosa dos professores até as questões abertas por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação em Ciências Sociais, que nesse caso inclui não apenas as contribuições teóricas do curso como também metodológicas.

Entendemos que a Sociologia passa a ser compreendida como disciplina que desloca o jovem do mundo individual e privado para o mundo público e que produz uma crítica à própria organização escolar.

Para continuar os debates, foi proposto a criação de um Grupo de Discussão sobre o tema, para análise das questões levantada a partir de pesquisas e do envolvimento dos profissionais da área.

Referências

BORGES, C.; NASCIMENTO, J.; ALBURQUERQUE, S. “Conhecendo o chão da escola” no Ensino de Sociologia do IFG - Campus Anápolis: reflexões entre graduandos em ciências sociais com alunos do curso técnico da EJA. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

CAVALCANTE, J. O Ensino de Sociologia no Ensino **Médio** Integrado: limites, desafios e possibilidades para a busca de uma Escola Unitária **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

COSTA, P.; MACHADO, L. A participação da Sociologia no Ensino Médio Integrado. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

FALEIROS, M. A articulação pesquisa e ensino na Sociologia no Ensino Médio: traçando o perfil sociocultural dos alunos do IFMG - Congonhas. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

GIFFONI, R.; AMARAL, M.; ABREU, M. Diversos e iguais? os direitos específicos na compreensão dos alunos de automação industrial do Instituto Federal do Rio de Janeiro de Volta Redonda, RJ. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

LESSA, M. A Sociologia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em tempo integral do IFG Águas Lindas: limites e possibilidades. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

STELZENBERGER, L.; GOSS, K.; BEZERRA, S. A pesquisa etnográfica como abordagem metodológica para alunos do ensino médio integrado. **V ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

AS MODALIDADES DIFERENCIADAS DE ENSINO E A SOCIOLOGIA: MUITOS DIÁLOGOS URGENTES A SE ESTABELECEM PARA O FAZER SOCIOLÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROGÉRIA MARTINS
LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA

Introdução

Por onde começar? Questionamo-nos diante dos ditames das políticas educacionais que nos assola. Esse texto foi reformulado em razão das diferentes configurações políticas que ao longo de dois anos¹, pelo menos, estão sendo colocadas sobre nós. Como pesquisadores da área e cuidadosos com as análises, entendemos ser importante amortecer os debates, agindo com parcimônia, aguardando as configurações mais consistentes. Contudo, a solidez, a uniformidade e a consistência das políticas educacionais não estão sendo revelados nesse cenário contemporâneo. O Brasil está diante dos efeitos de uma onda...

O cenário das modalidades diferenciadas de ensino

Estamos diante das condicionalidades políticas, econômicas, históricas e sociais suspensas diante de um cenário político tão ameaçador, e, não obstante, torna-se importante e urgente decifrá-lo.

A fragilidade de nossas análises das políticas educacionais, diante desse cenário, sobretudo no que tange à disposição da Sociologia na Educação Básica nunca foi tão imprevisível, tão frágil diante dos desaminhos que ela pode seguir. Alguns impactos já podem ser observados: baixa procura, evasão nos cursos de Ciências Sociais; comportamentos em busca de mudança de cursos; arrefecimento de busca de uma educação continuada por parte de alguns egressos das licenciaturas em Ciências Sociais ou busca por qualificação de caráter mais interdisciplinar, uma vez que se observa, uma tênue consistência no mercado profissional das licenciaturas etc. Ainda que esses comportamentos apresentem múltiplas razões, que não vamos explorar nesse espaço, não se pode deixar de reconhecer os efeitos desse cenário desolador a ser sentido nos cursos de Ciências Sociais.

¹ Período coberto pelo Governo Temer, a partir de 12 de maio de 2016, em consequência do Golpe de Estado conferido contra a Presidenta Dilma Rousseff.

Diante desse cenário, vamos tentar seguir uma trajetória a procura de uma leitura, de uma lente que diferencie esse foco, com um olhar mais otimista diante das configurações políticas que garantam uma avaliação de modalidades diferenciadas de ensino como uma urgência a ser automatizada. Mas que no caminho em curso, já criou efeitos diante das ações coletivas, desses grupos sociais, regatando os grandes feitos que mudaram uma geração inteira convivente com as disposições identitárias. Elas produziram processualmente impactos sociais e institucionais robustos, de modo que não é fácil sucumbi-las.

A ideia é observar que as condicionalidades das diferenças nos dispositivos educacionais estabeleceram marcos de fortalecimento sólidos, mediante uma trajetória de conhecimento acumulado, com intensidade e capilaridade indiscutíveis tanto nas escolas, como junto aos atores do cenário educativo; quanto nos documentos oficiais produzidos pela comunidade escolar – além de preceitos legais como a Constituição Federal e sua Emenda Constitucional n. 59/2009, há a legislação específica 9.394/96, dentre outras leis e documentos o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB/2013, que projetam seu *corpus* institucional intencional de objetivos determinados na oferta do ensino. São essas experiências e saberes legitimamente acumulados que nos dispõe a permanecer no caminho e dobrar sua importância.

É premente trazer a centralidade do debate público a urgência para os diálogos das demandas dos grupos socialmente diferenciados, para as reflexões e, para as suas devidas institucionalidades, reconhecendo que o exercício educativo tem o grande desafio ao estender essa acepção em defesa da cidadania, numa perspectiva democrática dentro da doutrina dos direitos humanos, compreendê-la como um dispositivo de acesso a um bem social, a partir da pertinência de um quadro de redução de desigualdades sociais. O desafio que coloca a educação ao alcance de todos, nos remete a considerar os grupos sociais multiculturais que demandam ações práticas pedagógicas dentro de especificidades socioculturais. Essa afirmação fora contemplada pelas referências conceituais do DCNEB/2013 que coloca como princípio a igualdade de condições de acesso, inclusão e permanência para todos os grupos sociais (Art. 4º, inciso I).

Entender esse pressuposto permite o trânsito no universo de considerações legais-burocráticas que justifica e legitima a educação como um bem público tutelado pelo Estado e que leve em conta as diferenças socioculturais dos educandos. Numa discussão mais teórica e conceitual, poderíamos alocar essa análise na referência analítica da teoria da redistribuição, considerando a educação escolar como dispositivo de redistribuição, que se manifesta a partir de uma alocação mais justa dos recursos e bens na sociedade para todos, inclusive dessas minorias socioculturais que a acessam. Por outro lado, o que temos em termos de reconhecimento nessas lutas

contemporâneas não é só a identidade de um grupo específico – negros, ciganos, indígenas, povos do campo, detentos, portadores de deficiência etc. O reconhecimento (FRASER, 2007) que se busca é a condição desses grupos como parceiros integrais na interação social, ou seja, é superar a subordinação desses grupos em culturas dominantes, é fazer com que esse indivíduo falsamente reconhecido ou cujo reconhecimento é negado seja visto como um membro efetivamente participante na sociedade, interagindo com os outros como um igual (MARTINS e FRAGA, 2016).

Foi com essa base analítica que o GT **Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino** vem se consolidando, mediante os esforços analíticos, teóricos e metodológicos consistentemente construídos pelas agências de difusão científica, como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da Educação Básica – ENESEB, ao longo de duas edições (São Leopoldo/ RS, em 2015 e Brasília/DF, em 2017). Nesse espaço concedido, ao inventariar esse acúmulo inaugurou-se marcos de fortalecimentos de nova subjetividade política impressa nas experiências de professores da educação básica com o ensino de sociologia, em diferentes contextos escolares. Descortinaram-se vivências até então desconhecidas do debate público, do fazer sociológico diante de cenários tão caros a sociologia. Como se estabeleciam os processos educativos em contextos de ensino diferenciados? Como era o fazer sociológico na Educação Indígena, na Educação Quilombola, na Educação do Campo, na Educação a Distância, na Educação Especial, na Educação para Pessoas Privadas de Liberdade, na Educação Técnica-Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação para Pessoas em Situação de Itinerância?

O espaço aberto no ENESEB permitiu a confluência de diálogos/reflexões, na medida que o alcance a interlocutores de todo o Brasil puderam ser acionados. As trajetórias de educadores nessas modalidades tenderam a reunir processos cumulativos em categorias como segregação, marginalidade e exclusão social que interseccionaram formas complexas de pensar a educação básica a partir de categorias como etnicidade, migração, raça, subjetividades, isolamento, identidade, diversidade etc. O acúmulo ao longo dessas duas edições rendeu uma publicação apresentando um pouco dessas práticas (MARTINS E FRAGA, 2018) que no dizer de Meucci (2018) revelou a potência da sociologia nas experiências de práticas educativas diferenciadas no seu campo disciplinar.

Se olharmos para o presente, permanecemos numa encruzilhada labiríntica, sem farol na estrada. Caminhar no escuro é demasiadamente desconfortável, mas não é impossível. São nossos acúmulos no caminho que nos orientam numa direção. De mãos dadas a elas é que trilhamos esse futuro. Assim, esse caminho consistentemente construído, que nos permite apontar para alguma direção, foi introduzido por um progressivo processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento

sociológico, no qual hoje transitamos de forma madura, intelectualmente, no *ethos* institucionalizado e legitimado desse saber – nas universidades, nas escolas, na formação profissional e a própria reserva de mercado dos profissionais desses saberes.

É oportuno resgatar as orientações sobre o ensino de sociologia, de Florestan Fernandes, em 1954, no Congresso Brasileiro de Sociologia, diante desse cenário atual enigmático da sociologia na educação básica.

[...] Poderá contribuir para preparar as gerações novas para manipular técnicas racionais de tratamento dos problemas econômicos, políticos, administrativos e sociais, as quais dentro de pouco tempo, presumivelmente, terão que ser explorados em larga escala no país (FERNANDES, 1954, p. 105).

Preparar novas gerações dentro de técnicas de conhecimento racionais revelaram as responsabilidades na formação da personalidade de jovens, a partir da aquisição de conhecimento científico sobre a ordem social para enfrentar os artifícios impressos pela tradição e os costumes, conforme já se apontava no Congresso Brasileiro de Sociologia (FERNANDES, 1954). Se olharmos para nossa educação atual, observa-se o quão precisa foi essa orientação, de modo que podemos resgatá-la. Em tempos de movimentos conservadores que trazem família e religião como artifícios de controle sobre os componentes da escola, parece urgente não ceder esse lugar que ocupamos, que dotou nossos componentes escolares – seja na formação de professores, na produção dos currículos, na produção dos livros didáticos, na sistematização dos nossos métodos e conteúdos – na compreensão racional dos problemas que afligem essas comunidades dos grupos socialmente diferenciados.

Saberes aquisitivos, enciclopédicos e propedêuticos que tenderam a alimentar o sentimento colonial e de (auto)rejeição étnico-cultural dos brasileiros (FERNANDES, 1954) sofreram uma superação na educação contemporânea, de modo que novos saberes configurados a partir de um cenário composto por grupos sociais diferenciados nos bancos escolares foram relativizando os conteúdos escolares negando esse viés conservador. Se naquele passado tínhamos somente orientações, hoje temos um cabedal teórico-conceitual muito consistente, temos movimentos sociais, temos clamor e urgência por parte desses demandantes de uma educação que leve em consideração os conhecimentos e as necessidades desses grupos sociais. Definitivamente, a suplantação da uniformização de saberes nas escolas, focando as vantagens sociais dos saberes múltiplos, sistematizados pelo caldeirão cultural brasileiro foi preciso do ponto de vista de sua correspondência com a realidade social.

Mas a história da educação nacional e as intermitências do ensino de sociologia na Educação Básica parecem um legado volátil, considerando que as políticas adotadas de forma experimental e, em muitas das vezes,

irresponsável por parte dos governantes, são muito recorrentes. Dentre os vários estudos sobre a reformas da educação no Brasil, destacamos Cunha (1997) que adota um conceito muito preciso que resgatamos para a análise do momento atual no qual estamos passando e diante das incertezas de nossos caminhos. Trata-se do conceito de administração “zig-zag” que, segundo o autor, consiste em:

[...] oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a *sua* ideia ‘salvadora’ para a crise da educação, o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades (Cunha, 1997, p. 1, grifo do autor).

O referido autor revela três as razões que marcariam esse estilo de política. A primeira, que ele chama de *eleitorismo*, ou seja, no qual se projetariam políticas educacionais com fortes impactos capazes de produzir resultados nas urnas; a segunda, ele caracteriza como o *experimentalismo pedagógico*, que seria o resultado de propostas elaboradas sem bases científicas e a terceira, denominada de *voluntarismo ideológico*, no qual, ganha destaque no nosso cenário atual, que se caracteriza por uma atitude messiânica de salvar a educação dos males de educação científica e até da sociedade como um todo, num curto espaço de tempo. Cunha (1977) ao analisar os cursos profissionalizantes, no cenário da década de 1970, avaliou que aquelas reformas fizeram com que a educação nacional padecesse desse “zig-zag” que, historicamente, tem sido objeto de um verdadeiro “experimentalismo pedagógico”. Não estaríamos de volta ao começo, nesse aforisma nietzschiano?

A reforma do Ensino Médio apresentada pelo Governo Temer colocou, novamente, a sociologia diante de incertezas. Falamos um pouco sobre isso na oportunidade de um dossiê sobre Ensino de Sociologia (MARTINS e FRAGA, 2017). Por outro lado, estamos diante de um cenário da educação nacional, perplexos, diante da natureza das decisões políticas, estas, marcadas por uma gestão improvisada, inconsistente do ponto de vista do conteúdo, frágil na condução tanto do ponto de vista da formulação, como da implementação². Em pleno curso da história onde os caminhos começam a ser ajustados através do pleno desenvolvimento do *ethos* disciplinar das Ciências Sociais no ensino médio, o vento bate diferente e os rumos das orientações cuidadosamente elaboradas historicamente, parecem novamente a se estabelecer como uma “nau à deriva”. As condicionalidades no processo de ensino e aprendizagem da

² O viés dessa afirmação não corrobora para a defesa de nenhuma representação política em jogo no cenário nacional. A afirmação aponta para uma observação do ponto de vista prático diante do despreparo inaugurado pelo atual governo, onde não apresentou um plano estruturado de educação, e nem de suas possibilidades de implementação; bem como a ocupação de cargos decisórios destituída de uma autoridade legal. Esses eventos concretos revelam essa representação da fragilidade administrativa do projeto em curso.

sociologia nesse nível de ensino se coloca, novamente, diante de outros desafios no fazer sociológico.

Mas seguimos a direção de uma disciplinarização de nossos saberes, temos acúmulo e com eles interagimos diante das adversidades político-culturais. A problemática que dá origem a proposta do GT **Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino** advém da preocupação em garantir voz e lugar aos grupos sociais diferenciados com assento na educação básica. Credita-se aos nossos esforços e empenho, enquanto pesquisadores da área, aumentar o volume dessas vozes urgentes, agora dotadas de muitas responsabilidades diante do cenário difícil que enfrentamos. Algumas certezas nos garante o caminho: nenhuma voz deve ser calada, nenhum grupo social deve ser arrefecido no conjunto de prioridades da situação na educação básica. Se os espaços escolares serão diminutos, sejamos cuidadosos com o investimento intelectual nelas, dando-lhes destaque e jogando o foco na importância em suas trajetórias. A eles devemos esse compromisso por nos conceder um caminho urgente diante de um processo de resistência a esses desmandos.

O histórico do GT de Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino

A proposta do GT foi desde do início, com sua criação em 2015, no Encontro de São Leopoldo/RS mediada por uma preocupação no campo da formação dos professores. A discussão sobre a situação do quadro das licenciaturas no Brasil rende destaque dos pesquisadores na área de formação de professores e também no ambiente de formação de ensino de sociologia, no campo disciplinar das Ciências Sociais. Esse debate revela algumas questões ainda abertas, sobretudo para o ensino de sociologia, carecendo de maior atenção, em razão das preocupações com um ensino específico para grupos socialmente diferenciados; bem como para responder as demandas dos licenciandos junto aos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais, enquanto um espaço contemporâneo de atuação profissional.

Nesse sentido, há uma preocupação metodológica sobre a forma de ensinar Sociologia nesses contextos diferenciados; bem como uma preocupação em adensar conteúdos do ponto de vista teórico-pedagógico para a instrumentalização nas licenciaturas. Para esse efeito considera-se que essas modalidades envolvem, diferentes metodologias nas práticas de ensino, revelando um campo de atuação novo para alunos de licenciatura; bem como para pesquisadores da área ampliando suas atuações profissionais, no que tange a suas experiências na educação básica. Nesse sentido, o ensino de sociologia enquanto uma disciplina obrigatória (até segunda ordem...) no currículo escolar do Ensino Médio vem desempenhando práticas de ensino no contexto da diversidade so-

ciocultural, revelando práticas diferenciadas, específicas na perspectiva diferenciada que se imprime na realidade escolar.

Entretanto, qual o investimento que as Ciências Sociais estão realizando com relação a essas modalidades diferenciadas, do ponto de vista do ensino, pesquisa e extensão? Como é possível protagonizar esse debate junto às licenciaturas, entendendo que as especificidades dessas modalidades de ensino envolvem também uma formação conceitual e teórica no campo de diferentes categorias analíticas impressas pelas Ciências Sociais, dada as diferentes configurações e grupos sociais, próprios da formação do curso de Ciências Sociais? Como o ensino de sociologia está sendo desempenhado nessas modalidades diferenciadas? A proposta desse Grupo de Trabalho foi justamente, protagonizar esse debate a partir do conhecimento de pesquisas e experiências de práticas de ensino nesses contextos diferenciados, procurando encontrar reflexões que contemplem esse pressuposto teórico-metodológico e sociocultural.

O investimento foi progressivamente crescente, diante das interlocuções impressas nos encontros no qual ele vem se apresentando, tanto do ponto de vista do universo de trabalhos apresentados, como do ponto de vista da manifestação positiva dos participantes, que o procuram curiosos pelas experiências em determinados saberes. Os relatos convergem para as dificuldades em se conhecer experiências em determinadas modalidades, e no limite, suprir curiosidades epistemológicas nesse fazer sociológico.

Por outro lado, os desafios epistemológicos do ensino de sociologia para além dos problemas discutíveis que a literatura apresenta entre a articulação do conhecimento teórico e prático do saber sociológico e suas intermitências entre pesquisa e ensino, revelam que o conhecimento sociológico se orienta a um papel fundamental de explicar o mundo dotado de cautela na mediação entre o conhecimento sociológico e a ação política, diante das mais diferentes realidades de ensino. Essa dinâmica foi possível de ser observada diante da apresentação dos trabalhos, ao longo dessas duas edições, justamente por dispor de um arsenal teórico conceitual que ajudou nessa disposição educativa diferenciada.

A organização do GT tem rendido muitas interlocuções com professores pesquisadores da área, professores da rede de educação básica, necessariamente preocupados com os diferentes olhares a serem observados nessa temática. Dessa forma o desenvolvimento da estratégia de fazer um rodízio junto a essas interlocuções na co-coordenação do GT, foi pensada justamente para também promover um mecanismo catalisador de experiências nas redes de contatos desses agentes; bem como estabelecer uma interação mais produtiva nos diálogos propostos pelo tema. A ideia foi trazer, mobilizar e investir nessas vozes e narrativas dispersas no cenário brasileiro. São experiências incríveis, como as que foram possibilitadas apresentar e que suscitaram agentes de pesquisas no campo, como foi possível ver nas estratégias

teórico-metodológicas do ensino de sociologia para deficientes auditivos³, num trabalho apresentado no evento do ENESEB, em Brasília/ DF.

Curiosamente, ao longo dessa experiência no ENESEB foi possível observar nas propostas apresentadas, algumas incongruências teórico-metodológicas ao tema proposto nos resumos, o que também revelou a natureza da experiência inaugural do tema. Contudo, sensíveis a essa disposição, as coordenações do GT, de forma coletiva, defenderam nesse espaço de seleção uma estratégia de inclusão, reconhecendo as possibilidades a serem assumidas diante dessas experiências com a contextualização temática. A categoria modalidade diferenciada de ensino – declarada em razão do termo definido pelas referências conceituais do DCNEB/2013, em alguns poucos trabalhos não foram revelados em primeira instância, mas na apresentação dos trabalhos, na forma oral, eles apresentaram desdobramentos que atendiam ao foco da temática proposta, o que rendeu muitas surpresas extraordinariamente interessantes. Foi um esforço contínuo, no rastro de Bourdieu (2014), de procurar as particularidades no interior das generalidades das políticas que regulam a questão das modalidades diferenciadas de ensino.

Que caminho seguir?

Numa análise mais conjuntural, a pesquisadora francesa Chirio (2012) cede a um diagnóstico bastante cético do cenário político brasileiro, afirmando que o novo governo de Bolsonaro está imprimindo um novo sistema de pensamento, uma mudança cultural, uma vez que ele representa um segmento que sempre rejeitou os valores republicanos da Constituição Federal de 1988 e toda a sua apologia da diversidade étnica, religiosa e do pluralismo. Segundo a autora há um sério risco em desacreditar que esse movimento conservador não possa mudar o conjunto de valores morais e políticos da Nova República brasileira. Ela afirma, categoricamente, que seria uma cegueira histórica negligenciar esses eventos, inclusive desafiando a capacidade do Legislativo, do Judiciário e da imprensa de se contraporem a esses desmandos autoritários.

No rastro dessa análise, Luiz Antonio Cunha (2016) chamou a atenção de forma emblemática para o grande projeto em curso no Brasil, numa disputa político-ideológica que incide sobre o currículo da Educação Básica no Brasil, ao que ele denominou de um projeto de educação reacionária, que se opõe radicalmente as mudanças sociais, diante de novos valores produzidos socialmente, num esforço descomunal para reestabelecer si-

³ Ver RODRIGUES, D.; BARROS, D. Sociologia para deficientes auditivos: construindo estratégias teórico-metodológicas para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: MARTINS, R.; FRAGA, P. (Orgs.). **O ensino de sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino: experiências, reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2018.

tuações ultrapassadas, sobretudo a partir dos movimentos de laicidade e secularização. Vale o registro de sua tese:

O currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição (CUNHA, 2016, p. 3).

O autor revela como esse projeto reacionário se manifesta na educação contemporânea brasileira: a forma silenciosa como o Ensino Religioso se lançou nas escolas; a projeção do movimento Escola Sem Partido; a supressão, e no limite a proibição de questões de gênero nos Planos de Educação; a desatenção com projetos de lei que recompõem a Educação Moral e Cívica nos currículos escolares, particularmente pelo viés de uma educação militarizada.

É claro que, não obstante as resistências, indignação e segundo o autor, adequada revolta. Contudo, ele aponta que essas resistências não se fizeram suficientes para o equacionamento do problema. Isso revela como projeção última no pacote de medidas⁴ do novo governo, com a apresentação de um verdadeiro expurgo das condicionalidades da diversidade étnica, religiosa e do pluralismo de ideias.

Para o nosso debate esse cenário político é preocupante, porque a questão da laicidade e secularização imprimem efeitos aos diferentes setores da sociedade nessa composição dos grupos socialmente diferenciados: indígenas, quilombolas, jovens e adultos estudantes, trabalhadores rurais, imigrantes, pessoas privadas de liberdade etc. todos fazem parte de uma composição extremamente vulnerável na sociedade, alvo fácil dos assédios desses correspondentes religiosos. A frágil condição material e cultural, do ponto de vista de suas autonomias individuais e coletivas, muitas vezes, coloca em destaque a prevalência dessa dominação social. A questão é muito mais complexa, pois:

O desprovimento de recursos materiais desfavorece uma aquisição de capital cultural para prover-se dos recursos institucionais e intelectuais para ocupar espaços e instrumentalizar-se frente a uma conquista

⁴ O governo de Bolsonaro durante o período eleitoral não apresentou um plano de educação consistente, onde seus eleitores pudessem observar suas intencionalidades diante de um projeto de educação do país. Contudo, na Medida Provisória n. 870/2019 estabelecendo o processo de reforma ministerial, ele aplica uma norma que fere a Constituição Federal/88 ao apresentar uma medida provisória que legisla, dentre outras coisas, sobre questão nacional, direitos políticos e direito penal, alegando supervisionar e controlar algo que goza de plena liberdade. A CF/88 garante “plena liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar; de criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independentem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento” (artigo 5º incisos XVII, XVIII e XIX). Logo, organizar-se civilmente é um direito político, no qual a referida medida impõe-se a controlar e supervisionar. Essa normativa conduz expressão também estendida também ao controle de referências de pensamento plural nos dispositivos escolares.

por reconhecimento na sociedade. Nesse sentido, o caminho para consolidar uma sabedoria ético-política carece de substratos tanto materiais quanto culturais, uma vez que a dependência econômica impede ou desfavorece a paridade de participação dos indivíduos na sociedade (MARTINS e FRAGA, 2016, p. 277).

Por isso a importância da consistência de uma defesa do pluralismo das ideais e das diferentes formas de conceber o processo educativo, para que o alcance de um conhecimento racionalizado seja garantido para todos que acessam a educação, arrefecendo os artifícios nos mecanismos de controle, configurado pela religião e família; bem como as clivagens classistas.

No paralelo político-institucional vale destacar a prospectiva levantada por Cunha (2016), que revela como as estratégias de poder desses ditames são diversas, transformando-se. Ainda que o movimento da Escola Sem Partido tenha sido asfixiado na dimensão jurídica, ele se transforma dando margem a outras configurações de viés conservador, como o movimento da legalização do ensino ministrado no lar (*home schooling*), em busca de uma cobertura legal à educação realizada pela família, mantendo crianças e jovens no interior do útero cultural familiar, posto a salvo dos perigos do mundo externo (CUNHA, 2016). Ao sugerir que na educação básica, a possibilidade da educação a distância possa ser contemplada como modalidade diferenciada principal na escola básica, a política educacional do atual governo está deslocando parte significativa desses estudantes para o cenário privado, mudando radicalmente a configuração educativa, num experimentalismo pedagógico muito arriscado. Por outro lado, os grupos socialmente diferenciados estariam afastados tanto do ponto de vista material, na medida em que percebem a escola como única instituição que os insere diante de suas necessidades formativas; bem como do ponto de vista cultural, restringindo-os de saberes, historicamente acumulados, negando suas especificidades culturais, quando desconsidera seus valores nos bancos escolares.

Diante desse nefasto começo, segue-se a direção da resistência, mas não somente na postura indignada e revoltada dos discursos e narrativas; mas desbravando espaços de interlocuções de ideias, diálogos e espaços para garantir o debate, a reflexão e as institucionalidades que são garantidas por lei. A luta é de fato, no plano político-administrativo; mas sobretudo no palco das ideias e por isso defendemos sempre espaços para esses grupos socialmente diferenciados nos eventos científicos, seja da Sociologia ou de outros campos. Conforme Chirio (2012) aponta, é possível observar uma repressão que se estende para outros setores da sociedade, aos quais, o direito a diferença é negado. É desse lugar que falamos e que estamos dispostos a cobrar, seja na condição jurídica-legal, seja na condição discursiva do pensamento plural. Essas cobranças do ponto de vista intelectual são importantes para reverberar nas instâncias dos poderes moderadores que podem arrefecer o avanço dessa ideologia em marcha.

O nosso lugar é de colocar em cena, as prioridades que os grupos socialmente diferenciados revelam urgentes, ressaltando a importância da diversidade étnica, religiosa e do pluralismo de ideias nos diferentes espaços de interlocução científica. Diante de muitos incômodos e muitas incertezas, coadunamo-nos com Cunha (2016, p 62) quando este coloca que:

Contendas não faltarão no campo educacional, no cruzamento com os campos político e religioso. A ideologia reacionária não é o destino inexorável da educação brasileira, apenas uma possibilidade reforçada pelo golpe de Estado de 2016, contra o que há protagonistas em luta dentro e fora do campo educacional, para quem a laicidade do Estado deve avançar para sintonizar-se com a secularização da cultura, no rumo da construção de uma sociedade democrática.

Conclusão

Parece demasiadamente complexo inferir projeções assentadas numa realidade minimamente consistente, quiçá, inconsistente. Acreditando que salvamos o mundo com um olhar, parafraseando Eliane Brum, fazemos esse esforço para salvar uma ideia, no nosso exercício de análise sociológica, tentamos prover esse olhar com reflexões. Seria ambicioso demais salvar o mundo, mas nos diminutos invisíveis das coisas, podemos dar importância ao que para alguns, não os parece notável, no conjunto de ofertas de importâncias... sobretudo ao que se destina a alcunha de “diferente”.

Nesse arranjo custoso, o debate de seu formato revela ainda muitas dúvidas, questionamentos e lacunas pouco compreendidas diante das incertezas do futuro da Sociologia na educação básica. A comunicação inábil entre os interlocutores nesse processo revela como as relações assimétricas de poder atuam para distorcer a comunicação, num agir comunicativo, onde camufla-se as hierarquias manifestas nas relações de poder em jogo (HABERMAS, 2012).

Seria uma “coincidência política” apostar que a Filosofia e a Sociologia sejam acessadas apenas para os alunos que seguirem o itinerário de Ciências Humanas, negando esse conhecimento a outros itinerários e assim deslocaria um tipo de conhecimento crítico para alguns poucos bancos escolares? Seria uma sintonia com a mensagem conservadora a Educação Moral e Cívica ou qualquer coisa parecida agir no Ensino Médio, conforme sugere Cunha (2016), enquanto o Ensino Religioso estaria preparando o terreno no Ensino Fundamental? Seria uma sequência doutrinária, evangelizar os grupos sociais diferenciados elevando-os a categoria de “pessoas de bem”, numa postura nefasta de imposição de valores, fazendo da escola um uniforme social? Ah, o futuro! Esse senhor não tão bonito para a realidade brasileira...

Referências

FERNANDES, F. A Sociologia na Escola Secundária. In: **Boletim Informativo da CAPES – 1º Congresso de Sociologia**. Rio de Janeiro, n. 22, 1954, p. 5-13.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado – Curso no Collège de France (1989-1992)**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação 2013.

CHIRIO, M. **A política dos quartéis – revolta e protestos de oficiais da ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2012.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. In: **20ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1997.

_____. **O projeto reacionário da educação**, 2016. Disponível em: <http://luis-zantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, nº 70, p. 101-138, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARTINS, R.; FRAGA, P. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n.3, pp. 268-278, setembro/dezembro 2015.

_____. A Sociologia diante da reforma do ensino médio – fluidez e descaminho: Apresentação do Dossiê “Os desafios do Ensino de Sociologia: percursos e desafios”. **Revista Teoria e Cultura**, v. 12, n. 01, 2017.

_____. **O ensino de sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino – experiências, reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2018.

MEUCCI, S. A potência da sociologia – prefácio. In: MARTINS, R.; FRAGA, P. **O Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino – experiências, reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2018.

A PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

CRISTIANO DAS NEVES BODART
MARCELO CIGALES
ANTONIO ALBERTO BRUNETTA

Introdução

O Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) realizou em 2017 sua quinta edição. Promovido pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) a cada dois anos, o evento congrega estudantes e professores da Educação Básica e Superior, bem como, demais pesquisadores/as e interessados/as na temática do Ensino de Sociologia.

É importante salientar que com a aprovação da Lei Federal 11.684, de 2008, a Sociologia, além de tornar-se disciplina obrigatória no Ensino Médio, alcançou importantes conquistas no campo político e acadêmico, uma vez que houve o incremento de mestres e doutores interessados na temática sobre o Ensino da Sociologia; a abertura de concursos para o provimento de cargos na Educação Básica e Superior; a publicação de centenas de trabalhos reunidos em livros, coletâneas, teses, dissertações e dossiês acadêmicos; a presença da Sociologia em questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a entrada da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); a criação do Mestrado Profissional do Ensino de Sociologia em rede (ProfSocio); a entrada da Sociologia no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); o surgimento de revistas especializadas no Ensino de Sociologia (Cadernos da ABECS, Revista Café com Sociologia e Revista Perspectiva Sociológica); e, a criação e manutenção de eventos acadêmicos nacionais, como o ENESEB e o Congresso Nacional da ABECS, e diversos outros eventos estaduais e regionais.

No entanto, após dez anos de conquistas, o Ensino de Sociologia tem sua presença ameaçada pela Reforma do Ensino Médio, pela aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela crescente onda reacionária, que traz consigo movimentos educacionais conservadores. A BNCC apresenta um cenário de incertezas quanto à continuidade e a valorização das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio, uma vez que a Emenda Constitucional n. 95 de 2016 – que limita os gastos públicos durante as próximas duas décadas – ameaça a possi-

bilidade das escolas públicas ofertarem todos os cinco itinerários formativos que prevê a Reforma do Ensino Médio, uma vez que terão que se adequar ao orçamento previsto, conseqüentemente, restringindo as possibilidades formativas. O momento atual também é marcado pela perseguição à prática docente dos professores de Ciências Humanas, considerada por uma parcela conservadora do Legislativo – que desconhece o cotidiano das escolas – como doutrinadores marxistas. Nesse contexto, ganha evidência e força o projeto “Escola Sem Partido”, o qual se constitui uma afronta à liberdade de ensinar e aprender garantida na Constituição Federal, em seu artigo 206.

Em meio aos cenários de avanços e retrocessos que marcam a história do Ensino de Sociologia no Brasil, é possível destacar que a trajetória da disciplina é caracterizada pela dificuldade de manter-se institucionalizada no currículo do Ensino Médio, questão que reflete negativamente sobre o desenvolvimento e consolidação de boas práticas docentes, perpetuando as desigualdades de condições sociais que marcam a constituição do Estado brasileiro e, conseqüentemente, o sistema de ensino. Contudo, pesquisas apontam que o Ensino de Sociologia vem avançando significativamente como subcampo de pesquisa, ganhando força e prestígio no meio acadêmico, tendo sido capaz de fomentar a formação de uma geração de pesquisadores envolvidos com a temática do Ensino de Sociologia, o que é vital para a sua consolidação.

Dado este contexto, neste texto fazemos um balanço dos artigos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) sobre a **História do Ensino de Sociologia no Brasil**, em sua segunda edição, realizado no V ENE-SEB, em 2017 na Universidade de Brasília (UnB). Na primeira edição de 2015 foram destacados, por Cigales e Bodart (2016), seis linhas temáticas abordadas pelos artigos: 1) a história das instituições de Ensino Superior, as primeiras universidades e cursos; 2) os intelectuais da Sociologia; 3) as correntes teóricas; 4) a história das instituições e agentes escolares; 5) os manuais, documentos e arquivos escolares; e, 6) a formação, no país, do subcampo “Ensino de Sociologia”. Em muitos trabalhos, esses pontos de análise se entrecruzam e dialogam entre si.

Passado dois anos, realizamos um balanço dos trabalhos apresentados em 2017, relacionando-os aos avanços e desafios da pesquisa sobre a história do Ensino de Sociologia, destacando três aspectos: 1) a história do ensino de Sociologia é uma agenda nacional e regional de pesquisa; uma vez que, reconstruir o documento/monumento (LE GOFF, 1990) é rever seus marcos, descentralizando e regionalizando suas narrativas; 2) a história do Ensino de Sociologia necessita voltar-se para a escola, *lócus* privilegiado de pesquisa para conhecer os diversos agentes (professores, instituições, alunos etc.) e instrumentos (documentos escolares, manuais didáticos) que foram protagonistas nesse processo; e, por fim, 3) a história do Ensino da disciplina é uma temática de pesquisa que precisa dialogar com outras temáticas e saberes escolares.

Um balanço das pesquisas sobre a “História do Ensino de Sociologia” do ENESEB-2017

O GT “História do Ensino de Sociologia” reuniu 12 trabalhos e 23 pesquisadores de diversas regiões do país. De maneira geral, as pesquisas podem ser congregadas em cinco (05) subgrupos: 1) o Estado da Arte do Ensino de Sociologia; 2) os discursos sobre a Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia; 3) as lutas pela reintrodução da Sociologia no Ensino Médio; 4) as experiências locais e estaduais; e, v) a Sociologia e manuais escolares. A seguir, fazemos uma síntese desses trabalhos.

Buscando apresentar um Estado da Arte do Ensino de Sociologia, mais especificamente, da produção de dossiês publicados em periódicos acadêmicos, Cristiano das Neves Bodart (Ufal) e Ewerton Diego de Souza (Ufal) apresentaram a pesquisa intitulada “**Quando o ensino de Sociologia se torna tema de dossiês de periódicos acadêmicos**”¹. Bodart e Souza (2017) evidenciaram o importante papel das universidades públicas na divulgação de dossiês sobre o Ensino de Sociologia, assim como das Regiões Sul e Nordeste, respectivamente, sedes dos periódicos. Destacaram ainda que, existe forte correlação entre experiência no Ensino Médio como professor e autoria de artigos nesses dossiês. De acordo com os autores, os primeiros dossiês estavam prioritariamente voltados a destacar a importância (o porquê?) do Ensino de Sociologia, enquanto que nos últimos a preocupação mais presente era a forma (como?) de ensinar a disciplina. Conforme os autores, se antes a preocupação era “justificar a permanência da Sociologia no Ensino Médio, nos últimos anos passou-se a discutir como está sendo ou deve ser o Ensino da Sociologia” (BODART e SOUZA, 2017, p. 20).

Também contribuindo para a compreensão do Estado da Arte, Ana Martina Baron Engerroff (UFSC), Marcelo Cigales (UFSC) e James Tholl (UFSC) realizaram uma análise bibliométrica das publicações sobre a história da disciplina. No artigo intitulado “**A História do Ensino de Sociologia no Brasil contada por meio dos periódicos acadêmicos: um estudo bibliométrico**”², os autores destacam que a história do Ensino de Sociologia no Ensino Básico possui regularidade nos dossiês acadêmicos publicados entre 2007 e 2017, isso possivelmente pela “necessidade de memorizar essa história em busca de legitimação e afirmação dessa disciplina na grade curricular” (ENGERROFF; CIGALES e THOLL, 2017, p. 20). Os pesquisadores observaram que a produção dos discursos sobre a História

1 Uma versão ampliada foi posteriormente publicada na Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 53, n. 3 (2017) sob o título “Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos”.

2 Uma versão ampliada foi posteriormente publicada nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), v.1, n. 2 (2017) sob o título “Quem conta a história do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico”.

do Ensino de Sociologia é produzida por pesquisadores com maior qualificação/titulação e envolvidos com a Educação Superior localizadas no eixo sul-sudeste. Os autores identificaram uma expansão recente de pesquisa sobre a História do Ensino de Sociologia, acompanhando a expansão atual do subcampo Ensino de Sociologia destacado por outros trabalhos.

O GT também contou com trabalhos que problematizam os discursos sobre a Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia e/ou a defesa de sua permanência: uma pesquisa cuja análise recaiu sobre os argumentos de contrariedade à Reforma por parte da comunidade científica e, outra, cujo foco foi o discurso governamental em defesa da Reforma. Nesse sentido, a primeira pesquisa denominada **“A Reforma do Ensino Médio e a defesa pública da presença das disciplinas Sociologia e Filosofia”**³, de autoria de Gustavo Cravo de Azevedo (PUC-Rio), Jayme Karlos Reis Lopes (PUC-Rio) e Rafaella Franco Binatto (PUC-Rio), analisa os discursos das comunidades de Sociólogos/Cientistas Sociais (ABECS, SBS, ABA) e de Filósofos/Professores de Filosofia (ANPOF). Segundo os pesquisadores, ainda que essas organizações tenham se manifestado publicamente contrários à Reforma do Ensino Médio, as ações não foram conjuntas. Ao avaliar as notas emitidas pelas comunidades científicas constataram que “em um documento escrito por Sociólogos a Filosofia é apenas citada e justificada ‘no mesmo pacote’. O mesmo acontece em documentos escritos por Filósofos” (AZEVEDO; LOPES e BINATTO, 2017, p. 14). Contudo, ratificam a luta e importância dessas comunidades na divulgação da importância da manutenção das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Thiago Emanuel Folgueiral (UNESP-Marília) e intitula-se **“A Reforma do Ensino Médio: uma breve análise a partir da teoria histórico-cultural”**. Folgueiral (2017, p. 4) ao se debruçar sobre as propagandas governamentais destacou a “tentativa de evidenciar uma suposta ‘autonomia’ dos alunos na sua escolha na grade disciplinar e perpassando a ideia de modernização da escola” ao mesmo tempo que ignora a importância da escola como espaço de apropriação dos conceitos teórico-científicos das diversas áreas. Esse trabalho enfatiza o caráter antidemocrático na elaboração da proposta de Reforma, o limitado entendimento das verdadeiras necessidades do Ensino Médio brasileiro e a possível restrição de conhecimento/apropriação dos conceitos teórico-científicos que a Sociologia oferece aos estudantes desse nível de ensino. Além disso, a pesquisa evidencia o caráter da Reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos negativos a formação intelectual dos alunos.

3 Uma versão ampliada foi posteriormente publicada nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), v.1, n.2 (2017) sob o título “A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016”.

Outro subgrupo de artigos dedicou-se a resgatar as lutas pela reintrodução do Ensino de Sociologia. Carolina Modena da Silva (SEE-SP) e Juliana Marques de Carvalho (SEE-SP) apresentaram a pesquisa intitulada “**O ensino de Sociologia na Educação Básica: História, lutas e conquistas**”. Por meio de uma revisão de literatura, as autoras produzem um histórico do Ensino de Sociologia Escolar, destacando seus momentos de permanências e de retiradas do currículo obrigatório ao longo do século XX. Finalizam a pesquisa realizando um balanço da situação atual, destacando as ameaças existentes a permanência dessa disciplina enquanto componente curricular do Ensino Médio.

Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) no artigo “**A luta histórica pela Sociologia na escola e a construção da ABECS**”⁴, reconstitui as justificativas, objetivos e desafios que envolveram a construção da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), destacando seu objetivo de atuar de forma próxima aos professores do Ensino Básico, agregando pesquisadores, alunos da graduação e professores em torno da luta pela manutenção e qualidade do ensino das Ciências Sociais e, em particular, da Sociologia no Ensino Médio.

Outro esforço de resgate das lutas pela reintrodução da Sociologia no Ensino Médio foi produzido por Roberto Mosca Junior (CP-II). Intitulada “**Uma história a ser (re)contada... A luta pela implementação da Sociologia no Ensino Médio: narrativas, gerações e espaços de disputas**”, a pesquisa teve seu foco em três momentos históricos: as décadas de 1980, 1990 e 2000. Mosca Junior (2007) traz a voz de sujeitos envolvidos na luta pela implementação da Sociologia no Ensino Médio, destacando que ao longo dessas décadas as demandas foram se alterando. Se nas duas primeiras décadas o foco voltava-se para o ingresso da disciplina, a partir da sua reintrodução, o esforço voltou-se para a busca da qualificação do trabalho do professor de Sociologia, dialogando assim, com os resultados da pesquisa de Bodart e Souza (2017).

Experiência singular na história da educação brasileira, o Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II é analisado por Lier Pires Ferreira e Luiz Felipe Bon na pesquisa “**O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II: passado, presente e futuro**”. Destacando as ações do Departamento de Sociologia desde os anos de 1990, os autores apresentam as contribuições pela reinserção *sui generis* da Sociologia no currículo do CP2, a qual se fundamenta na oposição à compreensão de Educação Básica como espaço de mera reprodução do conhecimento. Para tanto, elencam diversas iniciativas (Programa de Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia; Laboratórios e Núcleos de pesquisa; edição de periódico especializado; a inclusão da So-

⁴ Uma versão ampliada foi posteriormente publicada na Revista Eletrônica Interações Sociais, v. 1, n. 2 (2017) sob o título “Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta”.

ciologia no Programa de Residência Docente, entre outras) que buscam articular ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, seja sob viés institucional disciplinar ou interdisciplinar, mas invariavelmente buscando a promoção do reconhecimento das Ciências Sociais na Educação Básica.

Outro subgrupo do GT esteve voltado às histórias locais/regionais. Kátia Karine Duarte da Silva (UFMS) apresentou a pesquisa intitulada “**A História da disciplina Sociologia no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (1999-2010)**”, resultado da sua dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, onde aborda a inserção da disciplina em duas propostas distintas de governo: a primeira, entre os anos de 1999 e 2006, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e, a segunda, entre os anos de 2007 a 2010, no governo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Assim, a autora discute o projeto político-educacional a partir das fontes documentais produzidas no âmbito legislativo estadual e federal no intuito de desvelar as dinâmicas entre o que dizem essas propostas e a efetividade da disciplina no contexto do Estado do Mato Grosso do Sul.

O segundo artigo dentro desta temática, intitula-se “**A implementação da Sociologia no currículo do Ensino Médio em Fortaleza/CE**”, de José Anchieta de Souza Filho e Geovania da Silva Toscano. O trabalho é fruto da dissertação de mestrado em Ciências Sociais e Humanas defendida junto a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e buscou apresentar a história recente de implementação da Sociologia na Educação Básica no Ceará. Para isso, os/as pesquisadores/as recorrem aos documentos oficiais e as produções bibliográficas da Secretaria de Educação do Ceará (SEC), a fim de compreender as dinâmicas de inserção da disciplina entre os anos de 2004 e 2008. Assim, evidenciam o “Material Escola Aprendente” construído de forma coletiva pelos docentes da disciplina a partir de 2008, com participação da Universidade Estadual do Ceará (UEC). Além disso, constatam que esse material é utilizado como suporte para construção do currículo de Sociologia naquele Estado, uma vez que ainda são, proporcionalmente, poucos os professores com formação na área de Ciências Sociais.

“**O curso de Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco: um estudo sobre sua história, saberes, práticas e sujeitos**”, de Amanda Ramos Alves dos Santos, Damaris de Melo Fonseca Ribeiro, Jéssica Jamille Ferreira da Costa e Júlia Figueredo Benzaquen é o terceiro trabalho desta temática. Nele as autoras buscam compreender as dinâmicas históricas de formação do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco, evidenciando os projetos pedagógicos, os grupos de estudo e pesquisa coordenados pelos docentes da instituição e os projetos de extensão no que se refere aos saberes; as dificuldades financeiras relacionadas às práticas; e, uma análise sobre os discentes,

docentes e técnico-administrativos do que tange aos sujeitos. A partir de questionários, análise documental e bibliográfica, o estudo faz um diagnóstico geral do curso apontando as dificuldades, desafios e demandas atuais na instituição. Por fim, as autoras apontam que evidenciar essas características históricas e recentes é importante para aprimorar as demandas do curso dentro do contexto local no qual está inserido, buscando incrementar o diálogo com as demais áreas e saberes acadêmico-científicos.

O quinto subgrupo, que aborda a análise de manuais escolares, é composto pelo trabalho de Tatiana Oliveira de Carvalho Moura e intitula-se **“A cultura sob perspectiva dos livros didáticos de Sociologia na década de 1930”**. Nesse texto, a autora analisa os manuais escolares de Francisca Peeters, Guilherme Boing, Rodrigues de Meréje e Paulo Augusto, publicados nos anos de 1930 com o intuito de compreender como o conceito de cultura está presente e sistematizado neles. O que se evidencia são discussões voltadas para compreender as dinâmicas de disputas científicas naquele momento, tais como a supremacia racial, a influência do meio geográfico e climático sobre o homem e a evolução social. Além disso, a autora salienta as disputas políticas entre o grupo de intelectuais católicos e liberais, tal como evidenciado por Meucci (2000) nos manuais didáticos de Sociologia da primeira metade do século XX no Brasil.

A partir do exposto é possível fazer algumas observações sobre esses trabalhos. A primeira é referente à reflexividade pela qual passa o subcampo de pesquisa. Ao buscar conhecer as principais formas de publicação, autores e citações, os trabalhos do primeiro subgrupo, indicam que o número de pesquisas sobre o Ensino de Sociologia, em especial, sobre aqueles que abordam sua história, é significativo, pois demonstra um incremento sustentável recente no número de publicações (2007-2017), o que pode ser reflexo da incapacidade das grandes narrativas sobre a história das Ciências Sociais no país (MICELI, 1989, 1995), que não dariam conta de responder as especificidades regionais sobre a história das diferentes formas de institucionalização da Sociologia nos distintos níveis educativos.

É nessa perspectiva que se apresentam os trabalhos do quarto subgrupo, pois cientes que diferentemente das grandes narrativas que contam a história científica da Sociologia, a história do ensino envolve diversas peculiaridades regionais e locais que se congregam e se somam na construção de uma narrativa capaz de ampliar o horizonte histórico e sociológico desse objeto de pesquisa. Em outras palavras, a história do Ensino de Sociologia é resultado da ação de diferentes agentes (instituições e indivíduos) que atuam diretamente ou indiretamente sobre (e com) a disciplina, desdobrando-se em práticas escolares, legislações e recursos pedagógicos diversos, o que torna as experiências singulares. Portanto, não há uma única narrativa capaz de dar conta dessa multiplicidade de saberes e práticas, mas diferentes estudos de caso, perspectivas e visões que enriquecem o debate, uma vez que

possuem referenciais teóricos e metodológicos distintos, tal como se observa no quinto subgrupo, quando se evidencia a multiplicidade de sentidos no interior de manuais escolares brasileiros da década de 1930.

Nota-se que cada vez mais parte da comunidade científica está preocupada em compreender a história da disciplina, estando atenta as transformações políticas e acadêmicas recentes, que propiciaram a implementação da Sociologia no currículo escolar. Observa-se que grande parte dos trabalhos são advindos dos programas de pós-graduação, e que na tessitura deste balanço vários deles já haviam sido publicados em periódicos científicos, o que demonstra haver receptividade dessa temática nos meios de publicação acadêmica.

Os trabalhos apresentados no GT “História do Ensino de Sociologia” também dão conta de expressar uma mudança substantiva nos estudos sobre a temática. Outrora marcada pela recorrência de estudos sobre a institucionalização da disciplina, atualmente a temática se fortalece pela diversidade de estudos que se debruçam sobre questões cada vez mais específicas e contemporâneas, sem abandonar o processo ainda não consolidado de institucionalização da disciplina escolar. Ou seja, da busca pela compreensão do processo de institucionalização, objetivou-se o entendimento da diversidade das experiências de implementação, todavia, ainda abordadas pelo viés descritivo.

Os textos apresentados são provas da fecunda relação entre perspectivas teóricas sociológicas e históricas como referenciais de análise das especificidades do conhecimento escolar, igualmente dos ditames políticos que engendram os processos educacionais. A assunção de novas fontes documentais e de novas metodologias de análise, bem como o uso mais sistemático de referenciais teóricos do campo da Sociologia, da História e da Educação permitirão a construção de uma agenda de pesquisa que contribua e retroalimente a formação de professores.

A perspectiva reacionária do tempo presente, que insiste em deturpar conceitos e objetivos das Ciências Humanas, urge ser combatida com análises sociológicas historicamente embasadas em experiências concretas. Os esforços de resgate histórico do Ensino de Sociologia colaboram para uma maior compreensão dos diferentes usos da Sociologia Escolar na construção de projetos educacionais e civilizatórios empreendidos no Brasil ao longo do século XX e nesse início de século.

Considerações finais

Ao fazermos o balanço das pesquisas sobre a história do Ensino de Sociologia no Brasil, buscamos localizar os/as leitores/as sobre os avanços e desafios da área e sua relação com a arena política e educacional do país. Pois, compreendemos que as dinâmicas de inserção da disciplina na escola, refletem os projetos civilizacionais levados adiante por diferentes grupos sociais, que reconhecem na escolarização uma maneira de incuti-

rem uma determinada visão de mundo. Sendo a Sociologia uma disciplina escolar que produz um discurso sobre o mundo social, cabe nos questionar, assim como outros sociólogos o fizeram em tempos passados (FERNANDES, 1977; COSTA PINTO, 1947), para qual projeto de sociedade caminhamos? E, que sentido a Sociologia desempenharia no interior desse projeto, mais especificamente, no Ensino Médio de hoje?

Minada pelas condições objetivas impostas pela política educacional na atualidade, o Ensino de Sociologia, como objeto de pesquisa, tende a recuar para o espaço em que dispõe de maior autonomia: a universidade pública. É justamente na universidade que a área se destacou como um campo de pesquisa, tornando-se o *locus* da formação de pesquisadores e da publicação de livros, artigos e dossiês. Apesar disso, pensamos que grande parte das pesquisas desenvolvidas que abordam a formação de professores, metodologias de ensino, livros didáticos, Pibid, entre outras, guardam uma estreita relação com a permanência da obrigatoriedade do Ensino da Sociologia Escolar, o que pode significar a diminuição ou ausência dessas temáticas na próxima década; caso a Sociologia deixe de figurar o currículo do Ensino Médio brasileiro.

Pesquisas entorno da História da Sociologia, diferentemente das demais temáticas envolvendo a Sociologia Escolar, tem a possibilidade de continuar se desenvolvendo, visto serem autônomas em relação a presença da Sociologia na escola, pois voltam-se às práticas e agentes do passado, abarcando pesquisas sobre a história da formação de professores, a história das metodologias de ensino, a história do livro didático etc.

Nos resta torcer para que a comunidade acadêmica e científica formada na última década possa se mobilizar ainda mais, resistindo dentro dos espaços políticos e universitários a fim de garantir: 1) a manutenção do Ensino de Sociologia; 2) o fortalecimento das associações científicas e profissionais; e, 3) uma identidade disciplinar da Sociologia Escolar que legitime um projeto de sociedade que dê relevância a formação de sujeitos autônomos e críticos em relação a sociedade e o meio em que vivem.

Por fim, buscamos destacar que o GT sobre a **História do Ensino de Sociologia no Brasil**, realizado no V ENASEB, foi um espaço de compartilhamento de importantes pesquisas que nos ajudam a compreender melhor os diferentes modos de institucionalização do ensino da Sociologia no país. Também consideramos que é necessário e relevante fomentar o desenvolvimento de estudos locais e regionais sobre essa história, examinando os arquivos escolares públicos e privados no intuito de trazer outros personagens numa narrativa plural e que dialogue também com outras áreas e saberes escolares. Este é nosso desejo, e esperamos que nos próximos Encontros o GT se fortaleça ainda mais, o que seria colaborativo no fortalecimento desta área de estudos e do Ensino da Sociologia Escolar.

Referências

AZEVEDO, G. C. de; LOPES, J. K. R.; BINATTO, R. F. **A Reforma do Ensino Médio e a defesa pública da presença das disciplinas Sociologia e Filosofia**. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

BODART, C.; SOUZA, E. Configurações do Ensino de Sociologia como um sub-campo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo. v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

CIGALES, M. P.; BODART, C. N. Debates em torno da história do ensino de sociologia no Brasil. 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**. CirKula: Porto Alegre, 2016. Pp. 23-42.

COSTA PINTO, L. A. **O ensino da sociologia na escola secundária**. Rio de Janeiro, 1947 [Tese de docência livre].

ENGERROFF, A. M. B.; CIGALES, M. P.; THOLL, J. Quem conta a história do ensino de Sociologia no Brasil? Um estudo bibliométrico. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977. Pp. 105-120.

FOLGUEIRAL, T. E. A Reforma do Ensino Médio: uma breve análise a partir da teoria histórico-cultural. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas. Editora da UNICAMP, 1990.

MEUCCI, S. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. [Dissertação de Mestrado]. Unicamp, 2000.

MICELI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume I. São Paulo: Vértice: IDESP, 1989.

_____. **História das Ciências Sociais no Brasil**. Volume II. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

MOSCA JUNIOR, R. Uma história a ser (re)contada... A luta pela implementação da Sociologia no Ensino Médio: narrativas, gerações e espaços de disputas. In: **IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DÉBORA CRISTINA GOULART
DIOGO TOURINO DE SOUSA

Introdução

A discussão sobre o ensino de Sociologia em geral, e sobre o Livro Didático em particular, não pode, no presente, avançar sem algumas importantes observações sobre os rumos que a sociedade brasileira tomou nos últimos anos. Em parte inesperados, os acontecimentos que sucederam as grandes manifestações de rua ocorridas em Junho de 2013, e que se desdobraram no movimento de ocupação das escolas, inicialmente no estado de São Paulo, a partir de novembro de 2015, mas que indicaram uma forma de atuação política legítima posteriormente replicada em diversos contextos pelo país, trouxeram para o proscênio a presença da Sociologia na escola. Ainda que não seja a responsável, a Sociologia foi, com efeito, eleita por parte significativa do campo conservador como a culpada por um processo de transformação próprio da tomada de consciência dos jovens como atores, do qual o empoderamento, no discurso e na prática, de determinadas identidades figura apenas como parte.

Seguramente, a Sociologia não ressurgiu no contexto escolar isolada de um processo maior de transformação. Seu retorno enquanto disciplina obrigatória, a partir de 2008, está inserido em uma “guinada curricular” que encontrou terreno político favorável para a introdução de temas, conceitos e categorias antes ignorados pelos currículos escolares. Prova disso é o aparecimento da obrigatoriedade do ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira (2003), de Língua Espanhola (2005) – esta pensada como instrumento para a reafirmação de um bloco identitário latino-americano, e não apenas como mecanismo de melhoria das chances no mercado de trabalho –, de Música (2008), de História e Cultura Indígena (2008), além da própria Sociologia, como já mencionado. Esse processo, bem descrito por Meucci como uma espécie de “sociologização” dos conteúdos escolares, trouxe consigo resistências nos anos subseqüentes (MEUCCI, 2015).

É inevitável não mencionarmos a ofensiva do campo conservador, que ganhou corpo no último processo eleitoral, em 2018, mas que já estava instalada na sociedade brasileira nos últimos anos. A retórica odiosa que vem ganhando força no país, elegeu a Sociologia como adversária no contexto

escolar. Prova disso são as inúmeras manifestações públicas de repúdio à presença de determinados conteúdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e mesmo o ataque ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), equivocadamente culpabilizado pela distribuição de obras supostamente apologéticas de um “comportamento ofensivo aos valores tradicionais”. O ataque à Sociologia como responsável pela difusão de uma evasiva e não conceituada “ideologia de gênero” foi, sem dúvida, o tema recorrente no último processo eleitoral, ao menos no tocante à pauta da educação.

Isso sem falar, é claro, no movimento maior sintetizado pelo projeto “Escola sem Partido”. Oriundo de uma visão estranha ao cotidiano da sala de aula, um grupo heterogêneo soube, por meio das redes sociais, arregimentar apoio em torno da defesa de uma escola sem posicionamento político, ou “neutra”, conforme suas pretensões. Tal movimento já grassou nas eleições de 2016, sendo defendido por algumas candidaturas pelo país. Todavia, foi no processo eleitoral de 2018 que a acusação de ser a escola um aparelho de reprodução ideológica que estaria, de maneira poderosa e sem contar com qualquer resistência, transformando moralmente nossos jovens, tornou-se o centro do debate político.

A Sociologia, talvez por sua configuração humanista (BERGER, 1976), não escapou de críticas. É certo que o estatuto da disciplina na escola já havia sofrido um forte abalo com a reforma do Ensino Médio instituída, num primeiro momento como medida provisória, ainda no governo Michel Temer (MP 746), em setembro de 2016, mas posteriormente aprovada como lei em fevereiro de 2017. Tal reforma descentralizou a política de currículo, permitindo com que escolas adotassem, conforme demanda e capacidade de oferta, itinerários formativos específicos. Algo que possibilitaria, por exemplo, que determinada escola não dispusesse, ao longo dos três anos do Ensino Médio, do Ensino de Sociologia.

Tudo isso conformou um cenário ainda mais desafiador para o Ensino de Sociologia. Isso porque, se o seu retorno em 2008 como disciplina obrigatória já havia indicado uma carência importante, a saber, a necessidade de ampliarmos a reflexão sobre o ensino, os ataques subseqüentes e sua instabilidade pós-reforma agravaram o desafio.

Todavia, o cenário adverso adveio em concomitância ao fortalecimento do campo. Se em 2008, contemporâneo ao seu retorno, o diagnóstico era o da falta, seja de materiais didáticos, seja de técnicas de ensino, o campo do Ensino de Sociologia soube, em pouco tempo, avançar importantes conquistas. Prova disso é o fortalecimento do grupo de trabalho no Congresso Brasileiro de Sociologia, e mesmo a continuidade, contando com público e interesse crescentes, do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que em 2019 alcançará sua sexta edição.

Tais iniciativas conseguiram, em pouco tempo, estruturar um campo de reflexão e ação traduzido hoje em inúmeras publicações, com adesão

crescente de pesquisadores. Ao lado disso, o necessário diálogo entre as pesquisas avançadas no interior das Universidades e os profissionais da Educação Básica, que tem no ENESEB um importante espaço privilegiado de desenvolvimento, também atestou um sinal positivo no enfrentamento dos desafios postos. Algo que indica um caminho, ao menos em parte, acertado.

O objetivo deste texto é realizar um balanço das atividades do Grupo de Trabalho sobre o Livro Didático, inserido no âmbito do V ENESEB, ocorrido entre os dias 23 e 25 de julho de 2017, na Universidade de Brasília. Nossa proposta é mostrar como, a despeito das adversidades postas pelo contexto, o campo do Ensino de Sociologia tornou-se ativo nos últimos anos, alcançando, no presente, um patamar mais capaz de refletir o ensino da disciplina em suas diversas necessidades. Decerto, isso não indica um cenário cômodo. Mas ao menos percebemos como hoje, mais do que em 2008, a reflexão sobre o Ensino de Sociologia em geral, e sobre o Livro Didático em particular, encontra-se mais apta a buscar os instrumentos necessários para enfrentar a ofensiva conservadora direcionada à disciplina.

O livro didático na construção do campo: o GT no V ENESEB

A ausência de livros didáticos para o Ensino de Sociologia foi, decerto, a carência mais evidente à época do retorno da obrigatoriedade da disciplina em 2008. Durante algum tempo, a própria reflexão da Sociologia sobre a Educação permaneceu como campo aparentemente restrito aos cursos de Pedagogia (MORAES, 2003). Nesse cenário, ainda que nos anos iniciais do século XX a Sociologia estivesse presente no Ensino Básico, o desenvolvimento de materiais didáticos apropriados ao ensino da disciplina manteve passos lentos ao longo das décadas subsequentes (MEUCCI, 2011).

A partir de 2008, contudo, o quadro se alterou. Concorre para isso, de fato, a decisiva inclusão da componente Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático, em 2012 (HANDFAS e SANTOS, 2013). Isso porque, o PNLD, enquanto uma vultuosa política pública, direcionou de maneira efetiva o interesse do mercado editorial sobre os livros didáticos de Sociologia, por um lado, além de despertar a atenção da reflexão intelectual sobre os materiais didáticos, por outro. Algo que pode ser observado no volume de recursos empregado pelo governo na aquisição de obras, ou mesmo no trato substantivo de determinados temas, conceitos e categorias próprios da reflexão sociológica (MEUCCI, 2014).

O PNLD alterou, decisivamente, a produção de livros didáticos de Sociologia no país. Mas não só. Ao lado do Programa, o incremento da reflexão sobre os materiais didáticos e as particularidades do ensino da disciplina na Educação Básica, processo no qual identificamos o engajamento crescente de um grupo cada vez mais de pesquisadores pelo país, contribuiu para o aprimoramento dos materiais. Prova disso são os resultados das chamadas pú-

blicas do Programa, que vem mostrando não apenas a aprovação de um número maior de obras, quando comparado à edição original, como também a alteração do conteúdo e formato de obras já aprovadas em edições anteriores.

Fato é que hoje é quase consensual que o PNLD figurou como um importante passo na melhoria do Ensino de Sociologia. Por meio dele, cerca de 9 milhões de jovens tiveram acesso a materiais didáticos, não apenas da componente Sociologia, submetidos a um rigoroso processo de seleção e pautados por um edital que trazia posturas decisivas não só para o incremento do ensino, mas também para a construção da democracia no país. No caso da Sociologia em particular, merece destaque a atenção, já positivada em edital, para o combate à todas as formas de violência, o enfrentamento do racismo, a não reprodução de desigualdades de gênero, classe etc. (SOUSA, 2017).

Conforme mencionado acima, era de se esperar que a ofensiva conservadora elegesse a Sociologia como inimiga. Inserida num processo maior de “guinada curricular”, a disciplina trouxe para o contexto escolar temas antes silenciados, abordou categorias arraigadas de forma distinta, convidou jovens a repensar posturas e empoderou discursos e atitudes com um repertório reflexivo mais amplo. Os trabalhos apresentados no V ENESEB são prova disso.

O GT O livro didático de Ciências Sociais: avanços e desafios têm no V ENESEB sua terceira edição e com a expectativa de um número alto de inscrições de trabalhos e debates, visto que em 2017 o ENESEB acontece no período que coincide com o calendário de indicação por docentes e escolas das obras aprovadas no PNLD 2018.

Confirma-se a presença numerosa de trabalhos, com 13 trabalhos aprovados¹ e um total de 21 autores e autoras², mostrando a manutenção da procura pelo GT que em sua primeira sessão em 2013 na UFC-Fortaleza contou com 16 trabalhos e no encontro posterior em 2016 na Unisinos-São Leopoldo, também teve a presença de 13 trabalhos.

Não faremos uma análise comparativa do perfil dos expositores e dos trabalhos entre as três edições do GT, mas buscamos compreender as presenças/ausências de temáticas e abordagens possíveis, o impacto da formação em nível de graduação e pós-graduação nas pesquisas sobre livro didático de Ciências Sociais e a participação de pesquisadores e professores neste encontro que vem se consolidando na docência de Sociologia da Educação Básica.

Para tanto, realizamos o levantamento dos dados referentes à formação dos autores e autoras, região, atuação na Educação Básica pública e

1 Alguns trabalhos não foram apresentados nas sessões do GT pela ausência dos autores ou autoras, mas consideraremos para análise todos os trabalhos aprovados considerando a qualidade e pertinência dos mesmos.

2 Sete dos treze trabalhos foram em coautoria que mostram tipos de parceria como: orientadores e orientandos, bolsistas do Pibid, membros de grupos de estudos e professores da rede pública e privada.

privada, no Ensino Superior público e privado, bem como a participação em grupos de formação e representação ligados ao Ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Tais dados foram retirados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) somando-os aos resumos e trabalhos completos dos Anais do V ENESEB.

A formação acadêmica dos autores e autoras é fortemente marcada pela graduação em Ciências Sociais (23), seguido por Pedagogia (02) e outros (1)³ e há presença de formação em especialização em Ensino de Sociologia (2). Enquanto no mestrado acadêmico é a Educação que predomina (06), quase em mesmo número que programas de Ciências Sociais (5) e outros (5)⁴. No mestrado, há forte presença do livro didático de Sociologia/Ciências Sociais como objeto de estudo (5), enquanto no doutorado este número cai (1), sendo novamente os programas de Ciências Sociais a mostrarem mais presença (3), seguidos pela Educação (2) e outros (2).

Ainda assim, apenas metade dos mestrados e doutorados dos autores e autoras do GT são na área de Ensino de Sociologia, incluindo-se aqueles voltados ao objeto do livro didático e seus possíveis desdobramentos. Este aparente desequilíbrio entre a presença das Ciências Sociais na graduação e diminuição no mestrado se justifica pela ampliação das licenciaturas em Ciências Sociais (COSTA, 2015) no âmbito do REUNI (GONÇALVES, 2015) e o transcurso do tempo para que houvesse a abertura dos programas de pós-graduação em Ciências Sociais para temáticas voltadas ao Ensino de Sociologia, que historicamente tiveram maior entrada nos programas de Educação (HANDFAS e MAÇAIRA, 2012). Bodart e Cigales (2017) apontam que este processo está em curso com a quase equiparação das pesquisas da área de Ensino de Sociologia entre os programas de Educação (48,1%) e das Ciências Sociais em geral⁵ (47,8%).

A presença de docentes da Educação Básica é forte neste GT, com a participação da rede pública (6) em ampla maioria, enquanto a participação de docentes da rede privada ainda é muito baixa (1). A presença de professores universitários das Instituições federais e estaduais públicas também aparece em maior número (4) que a privada (2), embora muito abaixo da presença da Educação Básica. Percebe-se uma interação entre professores das redes públicas e da Universidade. Em primeiro lugar, pelos tipos de parceria na coautoria dos trabalhos e em segundo, por ser o livro didático um possível instrumento para a transposição didática que

3 Consideramos as todas as graduações de autores e autoras, por isso o número excede os 21 autores do total de trabalhos aprovados.

4 Em outros aparecem programas pós-graduação em Sociologia Política, Desenvolvimento Social, Sociologia e Antropologia e Engenharia de Produção.

5 São considerados os programas em Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia Social, Sociologia Política, Sociologia e Antropologia e Ciência Política (BODART e CIGALES, 2017).

favorece essa relação, em que se busca compreender teoricamente um artefato pedagógico de forte presença na vida escolar.

As vinculações dos trabalhos com as instituições foram verificadas pela relação dos autores e autoras nos programas de especialização/mestrado/doutorado e/ou participação em grupos de estudos ou laboratórios ligados às temáticas do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais e nos vínculos dos professores universitários. Desta forma, se fizeram presentes as instituições: UFAL, UFRN, Unilab, UNESP Araraquara, UFRJ (2), UENF, Unimontes, UFSJ, UFU, USP e UFRRJ (2) e UFSC.

A obrigatoriedade da Sociologia apenas no Ensino Médio, faz com que a presença de professores das redes estaduais seja mais marcante (Instituto Federal de Alagoas, Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2), Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, Rede Pública Estadual de Goiás), ainda que a presença dos Institutos Federais também tenha sido baixa. Há um caso apenas de docente do Ensino Fundamental, que atua na Prefeitura Municipal de São José da Tapera/AL, também por ser pedagogo.

Percebe-se uma presença maior de autores e autoras da região Sudeste (13), seguido pelo Nordeste (7) e Sul (1), destacando-se a ausência das regiões Centro-Oeste e Norte no GT, o que contribuiria sobremaneira para compreendermos se e como este artefato mercadológico-pedagógico que é o livro didático, tem sido apropriado por docentes, discentes e na formação de professores nestas regiões.

Nos chamou atenção o número reduzido de trabalhos relacionados à grupos de estudos e/ou laboratórios ligados ao Ensino de Sociologia/Ciências Sociais (3) pelo seu papel crescente na pesquisa na área de Ensino de Sociologia (NEUHOLD, 2015), bem como, o número baixo de trabalhos relacionados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docências (Pibid) (2) que é um dos principais responsáveis pelo incremento à pesquisa e como incentivo à participação nas edições do ENASEB, como destaca Gonçalves (2015).

Um elemento de destaque é a diferença entre os gêneros entre os autores e autoras dos trabalhos, sendo que as mulheres são maioria (17) e a presença masculina é diminuta (4). Embora haja forte presença de professores da rede pública, este fator não nos parece explicativo, pois segundo Bodart e Silva (2016) o percentual de mulheres entre os docentes de Sociologia no Brasil é de 59,1%. O que nos leva a pensar que a disparidade se dá pelo acompanhamento de uma tendência apresentada até o momento de maior presença feminina entre pesquisadores na área de Ensino de Sociologia (BODART e CIGALES, 2017).

Para um quadro mais próximo da produção acadêmica ligada à temática do GT, buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO) as produções (mes-

trado, doutorado e artigos) que tivessem diretamente o livro didático de Sociologia/Ciências Sociais como objeto de estudo no período de 2012 à 2017, visto que 2012 é o ano da primeira edição do PNLD Sociologia e 2017 a realização do V ENASEB⁶.

Há no período 14 produções, sendo onze dissertações, três teses e seis artigos publicados. Verificamos que não há disparidades entre os dados verificados por Bodart e Cigales (2017) na área de Ensino de Sociologia e as produções sobre livro didático, o que era esperado pelo subcampo de análises do livro didático, compor o campo de Ensino de Sociologia. Identificamos uma prevalência dos estudos sobre livro didático nos programas de Ciências Sociais (5), seguido por Educação (3), acompanhando os estudos da área de Ensino de Sociologia. No entanto, se somarmos os programas de Sociologia (2 mestrados e 2 doutorados) e Sociologia e Antropologia (1 mestrado e 1 doutorado), a grande área das Ciências Sociais ultrapassa a Educação, mostrando uma inserção do tema nestes programas, sobretudo pelo fato dos dois doutorados terem sido realizados em programas de pós-graduação em Sociologia, reforçando uma tendência já apontada.

A presença feminina é majoritária, sendo 10 mulheres e 4 homens e as regiões com predominância são, Sudeste (Minas Gerais – 1; Rio de Janeiro – 5 e São Paulo – 1), Nordeste (Pernambuco – 4) e Sul (Paraná – 3), correspondendo à produção da área. No entanto, nos chama atenção que as apresentações do GT em 2017 não sejam resultado dessas produções, o que mostra que há um campo ainda maior de estudos que ocorrem para além dos meios acadêmicos, sobretudo advindos da elaboração da prática docente, como parte dos estudos de professores e professoras da rede básica, bem como de pesquisas de docentes universitários.

Quanto às temáticas abordadas, o trabalho de Handfas e Maçaira (2014) mostram que os trabalhos da área de Ensino de Sociologia se concentraram em alguns eixos, como: institucionalização da Sociologia, concepção de Sociologia Escolar, currículo, metodologias de ensino, prática pedagógica e prática docente. A estes Bodart e Cigales (2017) acrescentaram formação docente e o livro escolar, mostrando que o estudo do tema se intensifica nos últimos anos, ao que podemos atribuir à permanência da Sociologia no PNLD 2015, que aprovou seis livros, aumentando significativamente, em relação à 2012, quando apenas duas obras foram aprovadas.

Em nosso levantamento em teses e dissertações, as pesquisas se concentram no estudo da representação e conceitos presentes nos livros didáticos (6), em um tipo de análise voltada ao próprio instrumento didático em um campo de análise de sua produção com ênfase nas concepções teóricas que permeiam os textos didáticos. Porém, já é perceptível uma preocupação com a obra didática no espaço escolar, com pesquisas que

6 A pesquisa foi realizada com os descritores: livro didático + sociologia; livro didático + ciências sociais; PNLD + sociologia; PNLD + ciências sociais.

dedicam à interação dos sujeitos escolares com o livro didático, seja na investigação a escolha dos livros pelos docentes (1), seja no uso deste pelos estudantes (4). Além disso, o estudo de coletâneas na formação docente, também é uma abordagem ainda incipiente, mas agora presente (1).

Os temas dos artigos que estão em nosso levantamento também versam sobre análise teórica e conceitual dos livros didáticos, o livro como ferramenta pedagógica e os processos de escolha do livro didático pelos docentes, sendo que os livros aprovados nas edições do PNLD ocupam lugar central como objetos de análise.

Considerando a análise dos trabalhos do GT **O Livro Didático de Sociologia** de 2013 elaborada por Handfas e Santos (2013), os anais do IV ENESEB e o GT do V ENESEB de 2017, percebemos que as temáticas dos trabalhos guardam diferenças daquelas presentes na produção acadêmica. Embora a análise teórica e conceitual dos livros didáticos aprovados no PNLD tenha ainda uma presença significativa em ambos, nos GT's há maior presença de outros materiais didáticos que não aqueles decorrentes do PNLD⁷. Novamente, os usos didáticos em sala de aula e os processos de escolha dos livros didáticos são temáticas convergentes, mas há maior produção sobre a relação entre as propostas curriculares (nacional ou estaduais) nos trabalhos dos GT's.

Há dois elementos nos trabalhos apresentados que merecem uma atenção especial. A análise comparativa nos parece uma abordagem promissora, visto que aparece em duas edições do GT (2013 e 2017) pesquisas com esta proposta⁸ e o conceito de recontextualização pedagógica teve importante presença no GT em 2017, conferindo à teoria de Basil Bernstein uma referência teórica para os estudos deste subcampo.

É possível afirmar que além de um objeto mercadológico e do interesse de grandes conglomerados editoriais no mercado dos livros didáticos, elemento de fundamental importância na definição de políticas públicas educacionais como o PNLD, os livros didáticos são instrumentos importantes na produção e circulação de conhecimento, tanto aquele produzido nas Universidades, quanto na consolidação de um campo de produção didática de objetos educacionais, que são os livros, mas também as obras digitais, jogos, aplicativos etc. com fins didáticos escolares.

Sem dúvida, um GT que se propôs a discutir os livros didáticos mostrou seu vigor ao acolher as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, sendo, portanto, um espaço para discussão e divulgação científica. Mas foi além, trazendo a elaboração de docentes que analisaram o livro como instrumento didático na interação entre os sujeitos da

⁷ Citamos a análise de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de sistemas apostilados.

⁸ Em 2013 o trabalho apresentado versava sobre os livros do Brasil e França e em 2017 sobre Brasil e países africanos de língua portuguesa e Timor Leste.

mediação pedagógica – professores, estudantes e o conhecimento, aproximando os campos da Educação e das Ciências Sociais.

Desde a campanha pelo retorno da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia nos anos de 1980, o campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia vem se desenvolvendo com instabilidades, conflitos e avanços.

A presença da Sociologia na rede pública em alguns estados da federação, a persistência da formação de professores nas licenciaturas de Ciências Sociais em todo o país e a campanha pelo retorno da obrigatoriedade que envolveu diversas entidades acadêmicas e sindicais (MORAES, 2011) manteve o campo do ensino de Sociologia ativo, mas bastante fragilizado, na medida em que não conseguia espaço nas redes públicas e privadas da Educação Básica e não influenciava a política curricular dos governos.

A Lei n. 11.684/2008 que torna obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia marca um período de expansão do campo, juntamente com a ampliação das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia nas Universidades públicas e privadas⁹ (MARTINS, 2017) e o fortalecimento das pesquisas com os encontros estaduais e nacionais sobre ensino de Ciências Sociais/Sociologia e a formação dos Grupos de Trabalho nos encontros acadêmicos das Ciências Sociais, primeiramente na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), seguido pela Associação Brasileira de Antropologia, e posteriormente pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP).

De outra parte, foram impulsos fundamentais para o campo: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2009) (SANTOS e SOBRAL, 2017) que estimula a atuação na docência e a pesquisa na área e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 que reintroduz os livros de Sociologia e amplia o grupo de autores de livros didáticos, a presença de mais editoras na edição de 2015 e 2018 (SOUSA, 2017), bem como fortalece um conjunto de especialistas na avaliação de tais obras.

A relação entre os subcampos não é estável, tampouco consensual, como se apresentou nos debates do referido GT no V ENESEB em que autores de livros didáticos, avaliadores do PNLD, pesquisadores e/ou docentes da Educação Básica puderam apontar suas hipóteses, interrogações e discordâncias acerca dos processos de escrita, fabricação, distribuição e usos desta ferramenta teórica-metodológica chamada livro didático, mostrando que este GT consolida-se como um espaço único e potente no campo de Ensino de Sociologia.

9 A autora mostra que há a ampliação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais nas Universidades públicas como resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na modalidade presencial e nas instituições de ensino privadas, sobretudo na modalidade à distância.

Referências

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

BODART, C.; CIGALES, M. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, C.; SILVA, R. S. O Perfil do Professor Brasileiro de Sociologia do Ensino Médio e sua Percepção da Condição Docente. **Inter-Legere**, v. 1, n. 18, 2016.

COSTA, L. S. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. Dossiê Ensino de Sociologia. **Em Tese**, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015.

GONÇALVES, D. N. A sociologia e a escola em debate nos Encontros Nacionais sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Ciências Sociais Unisinos** v. 51, n. 3, p. 309-315, 2015.

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 Editora, 2013.

HANDFAS, A; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB** n. 74, p. 43-59, 2014.

MARTINS, H. H. T. S. Os cursos de licenciatura e a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.). **A Sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. Pp. 205-232.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, 2015.

_____. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

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

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno CEDES**, v. 31, p. 359-382, 2011.

NEUHOLD, R. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, E. A. F.; OLIVEIRA, A. (Orgs.). **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal, 2015. Pp. 103-123.

SANTOS, M. B.; SOBRAL, F. O Pibid e as Ciências Sociais: impactos e importância para fortalecimento das licenciaturas. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017. Pp. 233-250.

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. Pp. 171-204.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS

AMURABI OLIVEIRA
LEANDRO RAIZER

Introdução

Apesar dos cursos de Ciências Sociais no Brasil terem sido criados a partir da década de 1930, tendo atraído em suas primeiras turmas um número considerável de professores normalistas que atuavam na escola secundária (MICELI, 1989), o que tinha como pano de fundo a própria existência da Sociologia no currículo escolar naquele período, é fato que a discussão sobre a formação de professores em tais cursos ocupou uma posição periférica na agenda das Ciências Sociais no Brasil (MORAES, 2003).

Nas últimas décadas, especialmente no cenário estabelecido com a “Nova LDB” (Lei nº 9.394/96), a discussão sobre a formação dos profissionais da Educação ganha cada vez mais espaço na esfera pública. No caso específico das Ciências Sociais esse cenário passa a ser alterado de forma mais significativa com a reintrodução da Sociologia no currículo escolar em nível nacional a partir de 2008, o que passa desencadear não apenas a expansão quantitativa de licenciaturas em Ciências Sociais, como também fomenta a revisão dos modelos formativos vigentes (OLIVEIRA, 2015).

Considerando tais aspectos, reconhecendo-se também a ampliação do próprio campo de pesquisas do Ensino de Sociologia no Brasil, o GT **Formação de Professores de Ciências Sociais** iniciou suas atividades durante o III ENESEB (2013), mantendo suas atividades regulares nas edições seguintes em 2015 e 2017. Considerando o que já fora exposto anteriormente, deve-se enfatizar que o GT tem sido um espaço para discutir os diversos modelos formativos, bem como as experiências que emergem destes, em especial aquelas oriundas dos Estágios Supervisionados e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, das reformas curriculares, e os desafios postos às licenciaturas em Ciências Sociais ante sua presença na Educação Básica em meio a um cenário de retrocesso conservador (RAIZER et Al., 2017).

Vale a pena destacar que desde o advento do referido GT o cenário da formação de professores se alterou sensivelmente, como atestam os diversos cursos de formação continuada na área do Ensino de Sociologia no Brasil, seja no formato de extensão, cursos de especialização ou, em

período mais recente, por meio do mestrado profissional na área, iniciado com a experiência pioneira da Fundação Joaquim Nabuco e mais recentemente com o ProfSocio (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia/CAPES), que se estrutura em rede.

Após uma década de presença legítima da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e, em meio a um cenário de retrocesso conservador, a formação de professores de Ciências Sociais continua a ser um tema urgente a ser tratado por pesquisadores e educadores. Não apenas a possibilidade de perda do espaço conquistado, mas os diagnósticos realizados até o momento sobre a presença e qualidade do ensino ofertado (incluindo o baixíssimo percentual de professores com formação adequada lecionando a disciplina), fazem com que o tema seja de suma importância para a qualificação da formação ofertada nos Cursos de Licenciatura. Recentemente, também com a nova Resolução 02/2015 do CNE, que estabelece as Novas Diretrizes para a Formação de Profissionais da Educação, os cursos de licenciatura vêm ganhando maior atenção, com a revisão e ampliação da carga horária dos currículos.

Nesse escopo, ao longo das edições do ENESEB, destacam-se os seguintes eixos de discussão do GT: modelos formativos e experiências institucionais, alterações e reformas curriculares, atividades de regência e práticas de ensino, relatos do uso de diferentes perspectivas didático-pedagógicas, e os desafios postos às licenciaturas em Ciências Sociais. Assim, o GT tem buscado agregar pesquisadores e educadores, com o intuito de sistematizar elementos que permitam uma melhor compreensão da formação de professores nessa área (experiências, modelos, currículos) buscando sua qualificação, atendendo as demandas que emergem do sistema e das redes de educação, mantendo ao mesmo tempo, um equilíbrio entre as dimensões didático-pedagógica, teórico-analítica e crítica das Ciências Sociais.

A Formação de Professores de Ciências Sociais no V ENESEB

Visando uma maior clareza de nosso leitor das atividades desenvolvidas no GT, realizaremos uma apresentação panorâmica sobre os trabalhos apresentados. Na quinta edição do ENESEB (terceira edição do GT) a programação foi composta por dezesseis trabalhos no ano de 2017. Foram eles:

1. A reforma da Licenciatura em Ciências Sociais da UFMT: entre os limites e as possibilidades contextuais para mudanças;
2. Estudo sobre a Efetividade da Formação de Professores de Ciências Sociais na UFRN e Prática docente no Ensino Médio;
3. Formação de professores e identidade docente no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFFS – Campus Erechim/RS;
4. As representações sociais sobre a formação docente através do Pibid de Sociologia da UFPI;

5. O Professor, a construção da identidade e suas relações no meio docente: a percepção dos formandos do Curso de Ciências Sociais/UFPB;
6. “Estava na Escola sem ver o aluno”: problematizando os desafios e limitações dos Estágios Supervisionados de formação de Professores do curso de Ciências Sociais;
7. A formação de profissionais docentes de Sociologia no Ensino Médio: qual o papel dos cursos de Ciências Sociais em Pernambuco?;
8. Formação em Ciências Sociais na Paraíba: uma análise sobre as licenciaturas;
9. Por uma escola democrática: Ensino de Sociologia e Sociologia Pública;
10. Formação e desenvolvimento em curso: estágio e Pibid na licenciatura em Ciências Sociais (FFC-Unesp – Marília (SP));
11. O Pibid enquanto ferramenta de auxílio na formação docente: uma possibilidade de ampliação na construção do conhecimento;
12. Pibid de Ciências Sociais na UFRRJ: formando professores de Sociologia para Educação Básica;
13. Formação de professores em tempos de crise: o estágio supervisionado como espaço de aprendizagens e experiências em campos de prática;
14. O que os Cientistas Sociais precisam saber sobre política e organização da Educação Básica para se tornarem professores?;
15. Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio: relato de experiência a partir de um curso de extensão universitária; e,
16. O ofício de professor de Sociologia em tempos imprevisíveis.

O primeiro trabalho, intitulado “A reforma da Licenciatura em Ciências Sociais da UFMT: entre os limites e as possibilidades contextuais para mudanças”, de autoria de Silvana Maria Bitencourt e Telmo Antonio Dinelli Estevinho da UFMT, apresenta uma reflexão sobre o processo de reforma do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFMT. Em síntese, segundo os autores, que analisaram a proposta de reforma, assim como possíveis impactos diante da reforma do Ensino Médio e para a formação de professores, a mesma não soluciona desafios como o da evasão e a necessidade de articulação entre teoria-prática.

Já o trabalho intitulado “Estudo sobre a Efetividade da Formação de Professores de Ciências Sociais na UFRN e Prática docente no Ensino

Médio”, de autoria de Karla Danielle da Silva Souza da UFRN, foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de mestrado, tendo como objeto a formação de professores de Sociologia no Ensino Médio. A autora buscou avaliar a efetividade da formação oferecida pelo Curso de Ciências Sociais da UFRN para a prática docente no Ensino Médio. Como principal conclusão do estudo, destaca-se a existência de uma sobrevalorização do bacharelado em relação a licenciatura, o que configura um obstáculo ao processo ensino-aprendizagem.

O trabalho “Formação de professores e identidade docente no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFFS – Campus Erechim/RS”, de autoria de Luís Fernando Santos Corrêa da Silva e Terezinha Lourenço da UFFS, trata das percepções dos estudantes do Curso de Licenciatura dessa instituição sobre a docência. Após apresentar o histórico do curso na instituição e apresentar dados obtidos por instrumento autoaplicável, os autores concluíram que grande parte dos estudantes constroem uma identidade transitório em relação a docência.

O trabalho “As representações sociais sobre a formação docente através do Pibid de Sociologia da UFPI” de autoria de Bruna Karine Nelson Mesquita do IFPI, trata da problemática das representações sociais dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UFPI vinculados ao Pibid sobre a formação de professores e as contribuições deste programa para sua formação. A autora apresenta como principal conclusão o fato que os estudantes veem nesse programa uma oportunidade para o desenvolvimento da relação entre teoria-prática.

Já o trabalho “O Professor, a construção da identidade e suas relações no meio docente: uma percepção dos formandos do Curso de Ciências Sociais/UFPB” de autoria de Raphaella Ferreira Mendes, Bruna Tavares Pimentel, Weverson Bezerra Silva e Heytor de Queiroz Marques da UFPB, reflete sobre o processo de construção de identidade dos licenciandos em Ciências Sociais, e o papel do curso de licenciatura.

O trabalho “Estava na Escola sem ver o aluno: problematizando os desafios e limitações dos Estágios Supervisionados de formação de Professores do curso de Ciências Sociais”, de João Daniel de Lima Simeão da UFRN, reflete sobre os estágios supervisionados de Ciências Sociais nessa instituição, e os desafios para a efetiva inserção dos licenciandos nas escolas, tendo em vista a sua limitação temporal no atual currículo.

Já em “A formação de profissionais docentes de Sociologia no ensino médio: qual o papel dos cursos de Ciências Sociais em Pernambuco?” de autoria de Luan Oliveira e Cátia Lubambo da FUNDAJ, trata das dissonâncias entre a formação dos professores pelos Cursos de Ciências Sociais e o exercício da atividade docente no âmbito escolar. Destaca os desafios para a construção da identidade do docente e sua atuação, marcada pela necessidade de flexibilidade e adaptação.

O trabalho “Formação em Ciências Sociais na Paraíba: uma análise sobre as licenciaturas” de Ingrid Rodrigues, Caio Baima e Rodrigo Ferreira da UFPB, analisa o currículo da licenciatura em três instituições. Os autores encontraram uma estrutura semelhante – com a divisão entre disciplinas teóricas e disciplinas pedagógicas – com a presença de uma divisão entre os estudantes de licenciatura e bacharelado.

Por sua vez, o trabalho “Por uma escola democrática: Ensino de Sociologia e Sociologia Pública” de Natan Rezende Flauzino e Diogo Tourino de Sousa da UFV trata da temática do papel da Educação e dos intelectuais na construção da democracia, considerando a experiência de formação de professores de Ciências Sociais naquela instituição.

O trabalho “Formação e Desenvolvimento em Curso: Estágio e Pibid na Licenciatura em Ciências Sociais (FFC-UNESP – Marília-SP)” de autoria de Renata Nogueira Menezes da UNESP, está centrado sobre a apresentação do projeto pedagógico do mencionado curso, assim como a interação com os projetos institucionais “Núcleo de Ensino” e o Pibid.

O trabalho “O Pibid enquanto ferramenta de auxílio na formação docente: uma possibilidade de ampliação na construção do conhecimento” de Camila De Paris, Rubia Samanta da Silva, Clóvis Schmitt Souza da UFFS, destaca a relevância do Pibid na inserção dos licenciandos no campo escolar, com o relato de atividades e projetos desenvolvidos junto a escolas e sua repercussão na formação dos licenciandos.

Também com uma reflexão sobre esse programa, o trabalho “Pibid de Ciências Sociais na UFRRJ: formando professores de Sociologia para Educação Básica” de autoria de Emilia Fernandes de Oliveira Marcondes e Nalayne Mendonça Pinto da UFRRJ trata do papel do Pibid na formação dos licenciandos e consolidação do curso de licenciatura, em meio a reforma do Ensino Médio.

O trabalho “Formação de professores em tempos de crise: o estágio supervisionado como espaço de aprendizagens e experiências em campos de prática” de autoria de Rosana da Camara Teixeira da FEUFF trata do papel do estágio supervisionado em docência, destacando seu significado e “aprendizagens” envolvidos.

O trabalho “O que os Cientistas Sociais precisam saber sobre política e organização da Educação Básica para se tornarem professores” de autoria de Eduardo Carvalho Ferreira da USP, aborda a presença/ausência sobre o tema política e organização da Educação Básica nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, destacando a necessidade de compartilhamento desse tema entre todas as disciplinas, e não apenas pelas disciplinas ofertadas pelas Faculdades de Educação.

Já no trabalho a “Formação continuada de professores de Sociologia do Ensino Médio: relato de experiência a partir de um curso de extensão universitária” de autoria de Welkson Pires da UFAL trata do re-

lato de uma experiência de formação de professores na modalidade EAD na cidade de Alagoas.

Por fim, o texto “Formação Docente, Formação Continuada, Ensino de Sociologia” de autoria de Rosimeri Aquino da Silva da UFRGS trata do ofício de professor num contexto de precarização das condições de trabalho, e das perspectivas dos licenciandos em Ciências Sociais frente ao seu futuro profissional.

Balanco das discussões e uma agenda para a formação de professores em Ciências Sociais

Observa-se com o breve balanço apresentado que a preocupação com a formação de professores se faz presente em diferentes instituições formadoras, ainda que possamos perceber que este debate está mais fortemente posto em instituições “periféricas”, nos termos da geopolítica do conhecimento. Pode-se inferir com isso que as instituições maiores, com programas de pós-graduação consolidados na CAPES têm se ocupado apenas secundariamente desta discussão.

Também 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 (MARTINS e WEBER, 2010).

Como em outros espaços de debate sobre o Ensino de Sociologia, tal como o GT “Ensino de Sociologia” do Congresso Brasileiro de Sociologia e os eventos promovidos pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), podemos observar também a centralidade das experiências na produção do material apresentado. As questões e problemáticas que emergem a partir da realidade empírica mais imediata dos pesquisadores, que são majoritariamente docentes que atuam na formação de professores, se apresentam como o fio condutor principal dos trabalhos apresentados.

No balanço anterior deste GT (OLIVEIRA e CAREGNATO, 2016), foi apontada a relevância que os trabalhos sobre o Pibid possuíam na discussão atual sobre formação de professores. Apesar das discontinuidades desta política pública, marcada por uma expressiva pressão nas universidades para a permanência do Pibid enquanto política de formação docente, podemos retomar o argumento utilizado no balanço anterior, no qual apontávamos que o expressivo número de trabalhos sobre o Pibid nesse GT indica a necessidade de continuação e ampliação do investimento nes-

ta política, que deveria ser assumida como uma política de Estado e não como uma política de governo.

Como síntese dos trabalhos apresentados, considerando também as discussões realizadas durante as duas sessões do GT foi possível identificar os seguintes pontos comuns:

1. Reforma dos currículos dos cursos de licenciatura de Ciências Sociais em função do Parecer 02/2015 do CNE;
2. Que o “caráter bacharelesco” das licenciaturas ainda persiste, com impactos na relação teoria-prática, redundando em desafios para a formação docente qualificada;
3. As perspectivas e representações dos licenciandos sobre os Cursos; A formação e prática docente, assim como desafios e problemáticas;
4. O diagnóstico dos estágios supervisionados dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais;
5. A identidade do professor egresso da Universidade e realidade escolar;
6. A divisão entre disciplinas teóricas (Curso de Ciências Sociais ou Bacharelado) e as pedagógicas;
7. O papel do Ensino de Sociologia na construção de uma sociedade democrática;
8. A relevância do Pibid para a formação dos futuros professores; e,
9. A relevância dos projetos institucionais de pesquisa e extensão na formação dos licenciandos.

Tais pontos refletem não apenas um diagnóstico sobre as experiências tanto nacionais quanto regionais da presença da Sociologia na escola, como uma agenda de pesquisa e desafios a serem enfrentados para as próximas décadas.

A possibilidade de termos o acesso a este panorama mais geral, que engloba as diferentes regiões do país, também evidencia a relevância dos encontros nacionais como espaços de troca de experiências e de mapeamento da situação do Ensino de Sociologia no Brasil. As diferentes experiências formativas deixam claro também a inexistência de um único modelo possível de formação, tanto inicial quanto continuada, e como que as diferentes instituições têm enfrentado os desafios que têm sido colocados no atual cenário.

Considerações Finais

O balanço do GT **Formação de Professores de Ciências Sociais**, que está em sua terceira edição, nos demonstra a centralidade deste debate na discussão mais ampla sobre o Ensino de Sociologia. Dá relevo ainda para a importância da continuidade das políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, considerando-a como condição indispensável para a superação dos desafios se colocam no horizonte.

Evidentemente que neste curto intervalo de tempo houve também muitas outras mudanças estruturais, marcadas especialmente pela chamada “Reforma do Ensino Médio”, que retira a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio, ainda que nesse momento ainda não possamos vislumbrar de maneira mais clara a forma como tal reforma impactará de fato o Ensino de Sociologia, o que é percebido com apreensão por parte dos docentes que atuam na educação básica (OLIVEIRA, BINSFELD e TRINDADE, 2018). Tais mudanças na Educação Básica possivelmente devem impactar a médio prazo o campo da formação docente, considerando tanto o quantitativo de licenciaturas na área, quanto suas diretrizes.

Espera-se que o grupo possa ter continuidade em outras edições do ENESEB para que se possa ampliar as discussões dos trabalhos, bem como os balanços nesta área. A continuação do grupo pressupõe ainda o acompanhamento das políticas de formação docente, sua avaliação e discussão que se desdobra também em uma pauta política que transcende a esfera acadêmica, especialmente, no novo cenário educacional.

Referências

- MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B; MARTINS, H. H. T. S. **Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. Pp. 131-201.
- MICELI, S. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, S. (Org.). **História das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Vértice, 1989. Pp. 72-110.
- MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.
- OLIVEIRA, A. Cenários, Tendências e Desafios na Formação de Professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 38-61, 2015.
- OLIVEIRA, A. BINSFELD, W.; TRINDADE, T. A Reforma do Ensino Médio e suas Consequências: O que pensam os professores de sociologia. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, p. 249-259, 2018.
- OLIVEIRA, A; CAREGNATO, C. Um balanço das discussões sobre formação de professores de ciências sociais no Brasil. 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. Pp. 73-86.
- RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T. I. O Ensino da Disciplina de Sociologia no Brasil: Diagnóstico e Desafios para a Formação de Professores. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, p. 15-26, 2017.

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS: PERMANÊNCIA DAS POSSIBILIDADES FRENTE AS NOVAS DIRETRIZES DO PROGRAMA

MARILI PERES JUNQUEIRA
ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA

Introdução

O Grupo de Trabalho **Pibid e a Formação Docente em Ciências Sociais: Limites e Possibilidades**¹ foi constituído em 2013 com o objetivo analisar e refletir sobre a formação docente em Ciências Sociais, privilegiando a análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica - Eneseb acolheu em três eventos consecutivos o nosso GT nos anos de 2013, 2015 e 2017. Ao longo desse percurso refletimos e debatemos pesquisas, estudos e relatos de experiências sobre o referido Programa, em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Os participantes enriqueceram o debate com seus diferentes olhares e diferentes pertenças: licenciandos, licenciados, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesse período, o GT também expressou a situação política e educacional de nosso país, pois nesse curto período vivemos graves crises políticas e econômicas que culminaram com o *impeachment* de uma Presidenta da República.

Mesmo que brevemente é importante lembrarmos a trajetória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O Pibid foi apresentado ao público em dezembro de 2007², nesta primeira seleção de chamada pública apenas 23 Instituições de Ensino Superior (IES) foram selecionadas, destacamos que o edital de 2007 priorizava apenas as disciplinas das Ciências Naturais presentes no Ensino Médio brasileiro (Física, Matemática, Biologia e Química), porém o segundo edital (002/2009) ampliou a participação para todas as disciplinas da Educação Básica, bem como incluiu as instituições estaduais de Ensino Superior, assim o número quase quadruplicou chegando a 89 projetos aprovados. Não temos os dados referentes a número de subprojetos de Ciências Sociais, mas, em 2009,

1 Daqui em diante designado apenas como GT.

2 Portaria 38/2017 da CAPES e Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE, edital 001/2007 publicado em 13/12/2007.

o número de bolsas foi de 3.088³, revelando que, no geral, o programa ainda era incipiente naquele momento.

O crescimento do Pibid foi significativo, saltando de 23 instituições em 2007 para 195 em 2012, o resultado foi um crescimento gigantesco de 3.544 bolsas (2009) para 62.070⁴ bolsas em 2013. Este foi o primeiro ano do GT⁵ e este recebeu 37 propostas de trabalho, sendo 19 da região Nordeste, sete da região Centro-Oeste, seis do Sudeste e cinco trabalhos da região Sul. Deste total, foram apresentados 22 trabalhos, mais da metade destes (12) de autores filiados às IES localizadas distantes das capitais, o que proporcionou também debates e reflexões de realidades distantes dos grandes centros urbanos normalmente privilegiados nas pesquisas. O processo de interiorização da oferta do Ensino Superior e a ampliação do Pibid também para IES estaduais⁶ provavelmente possibilitou a presença de IES instaladas em pequenos e médios municípios⁷, esta nova realidade trouxe novos desafios para a formação de professores e para o Ensino de Sociologia na Educação Básica.

A coordenação do GT de 2013 optou por aceitar todos os trabalhos propostos, pois consideramos que seria mais produtora para o primeiro GT ouvir o máximo de experiências e compartilhar debates e reflexões sobre a experiência dos Pibid's de Ciências Sociais, afinal estávamos diante de um novo programa que estava impactando os cursos de licenciatura no Brasil. Foi uma decisão acertada: conseguimos ouvir experiências e reflexões sobre os cursos de licenciatura de Ciências Sociais de quase todas as regiões do país. Os trabalhos apresentados abordaram basicamente dois aspectos: o impacto do Pibid na formação de professores de Sociologia e os relatos de experiências dos bolsistas de iniciação à docência.

Em comum, os trabalhos e os debates no GT de 2013 apresentaram a percepção do Pibid como um elemento inovador e positivo na formação de professores e na valorização da licenciatura em Ciências Sociais e demais cursos. A valorização das licenciaturas por meio do Pibid foi percebida

3 Dados Relatório de Gestão DEB 2009-2014.

4 Dados do Relatório de Gestão DEB 2009-2013.

5 Em 2013, o GT foi coordenado por Rosângela Pimenta (UVA) e Rozenval Sousa (UFCG).

6 Na primeira chamada pública o Pibid tinha como público-alvo as IES federais. Ver Edital 001/2007.

7 Destacamos a seguir as IES, município e a sua respectiva população de acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Universidade Federal Campina Grande (UFCG) Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), Sumé-PB: 16.072; Universidade Federal de Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis, Tocantinópolis-TO: 22.619; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA: 184.236; Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral-CE: 188.233; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró-RN: 259.815; Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande-PB: 385.213.

da como um aspecto fundamental para modificar as percepções acerca da formação de professores. Em 2013, era nítido o entusiasmo com o impacto qualitativo nas licenciaturas, dentre estes o GT destacou a elevação da autoestima dos licenciandos; uma maior aproximação entre Ensino Superior e Educação Básica; a articulação entre teoria e prática; a valorização da Sociologia como disciplina escolar; as diversas iniciativas fomentadas e executadas pelos bolsistas nas escolas.

É possível colocarmos que a grande marca do primeiro GT foi o entusiasmo, porém, o GT de 2015 foi marcado sobretudo pela incerteza com o futuro do Pibid. O IV Eneseb ocorreu logo após a divulgação dos cortes no orçamento da União, na área da Educação os cortes seriam de 9.423 bilhões, e o Pibid seria um dos programas mais atingidos pelo contingenciamento do Governo Federal. Junto com as ameaças dos cortes e a incerteza veio uma série de manifestações, em diversas cidades do Brasil. O ForPibid (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid) teve uma atuação destacada na mobilização nacional, lembramos que o Governo Federal ameaçou cortar até 50% a 90% das bolsas. Foi nesse contexto político que nosso GT se reuniu na Unisinos (São Leopoldo-RS). Importante lembrar que em 2014 foram aprovadas 284⁸ IES, totalizando 90.247 bolsas, desse total 1.694 bolsas foram destinadas aos 73 subprojetos de Ciências Sociais⁹, destes 21 estão localizados em cidades com menos de duzentos mil habitantes¹⁰ e outros nove¹¹ em municípios distantes das 12 metrópoles brasileiras¹², correspondendo a um total de 40% dos subprojetos de Ciências Sociais.

Como não poderia deixar de ser a conjuntura política e econômica de 2015 impactou o ENESEB, e consequentemente, o GT, pois muitos congressistas tiveram seus pedidos de verba para apresentação

8 Reduzido o número para 283, devido a desistência de uma IES. Dados Relatório de Gestão DEB 2009-2014.

9 Santos lembra a diferença entre bolsas aprovadas e bolsas ativas, estas últimas são as que são efetivamente pagas. Em sua tese, Santos (2017) por meio do Relatório de pagamentos de outubro de 2015 aponta para 1.497 bolsas ativas para bolsistas dos cursos de Ciências Sociais. SANTOS, M. **Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia**. Brasília, 2017. [Tese de Doutorado]

10 Alfenas (MG), Amambai (MS), Arraias(TO), Bacabal(MA), Barbacena(MG), Caçapava do Sul (RS), Catalão (GO), Crato (CE) Erechim (RS), Formosa (GO), Ilhéus (BA), Juazeiro (BA), Naviraí (MS), Paranaguá(PR), Paranaíba (MS), São Cristóvão (SE), Sobral(CE), Sumé(CE), Seropédica (RJ), Viçosa (MG), Toledo (PR).

11 Araraquara (SP), Campina Grande (PB), Campos dos Goytacazes (RJ), Chapecó (SC), Dourados (MS), Imperatriz (MA), Marília (SP), Santa Maria (RS), Uberaba (MG).

12 Consideramos as metrópoles segundo a classificação do IBGE: **Metrópoles regionais:** Manaus (AM), Goiânia (GO) e Belém (PA); **Metrópoles nacionais:** Curitiba (PR), Salvador (BA), Recife (PE), Fortaleza (CE), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF) e Porto Alegre (RS); **Metrópoles globais:** São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ).

de trabalho, pôsteres e oficinas negados pelas IES e pelos coordenadores institucionais dos Pibid's. Apesar dessa realidade recebemos 48 propostas de trabalho, selecionamos 24 trabalhos, mas foram apresentados apenas 14 trabalhos.

A segunda edição manteve algumas semelhanças com o primeiro GT, principalmente quanto ao perfil dos participantes, pois dos 48 trabalhos propostos, 54% eram de autores de IES de capitais ou de grandes centros urbanos e, 46% dos trabalhos de IES localizadas em municípios de pequeno e médio porte, distantes das metrópoles brasileiras. Compreendemos que o GT em 2013 e 2015, alcançou uma pluralidade de experiências, possibilitando uma rica reflexão sobre a diversidade dos diferentes subprojetos, sejam estes localizados em grandes, médios ou pequenos municípios brasileiros.

Os trabalhos de 2015 trouxeram, além de relatos de experiência, reflexões sobre o impacto do Pibid na formação dos licenciandos, as análises sociológicas sobre os próprios Pibid's de Ciências Sociais. Considerando que em 2010 houve a implementação dos primeiros subprojetos de Ciências Sociais, em 2015 nossa área já experienciava o quinto ano do Pibid, despertando o interesse de pesquisadores sobre o tema. Esse foi um elemento importante, apesar de sua história recente, o Pibid passa a ocupar um lugar nas pesquisas e estudos sobre formação docente.

Os relatos de experiências destacam ainda como foi diverso o trabalho do docente, não só pelos alunos como também pelas próprias escolas. As escolas das ilhas e escolas de periferia com grande evasão escolar foram destaques. Uma análise e reflexão apresentada, muito interessante, foram as imensas diferenças entre as escolas das ilhas, do sertão e da periferia. Todas com um calendário único definido pelas Secretarias de Educação sem observar e flexibilizar para atender as diversas realidades gerando evasões, denominadas evasões regionais.

Os debates durante o GT revelaram que o Pibid impacta não apenas a formação dos futuros professores de Sociologia na Educação Básica, é perceptível também que os licenciandos possuem uma visão mais positiva da escola e de sua futura profissão. Embora, as dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar sejam realçados, a escola e a docência são percebidas como espaços – individuais e coletivos – de realização, protagonismo e transformação.

Os participantes do GT destacaram a melhora na formação do professor-pesquisador. Os bolsistas do Pibid (pibidianos) são requisitados a todo o momento durante as ações do programa a exercitar seu olhar sobre a realidade e sobre a escola. Como passam muitas horas nas escolas, quantidade bem superior do que seu tempo como estagiários, e também refletem sobre esta realidade para apresentar e propor as ações, além de, alguns trabalhos pensarem o próprio papel do professor e do programa nas escolas de Educação Básica. Um outro aspecto importante a destacar

é o fato do Pibid tensionar os cursos a repensarem o lugar do Estágio Supervisionado, contribuindo para uma reflexão sobre os estágios na formação do futuro docente.

Se a marca do IV ENESEB foi a incerteza, podemos afirmar que o V ENESEB teve como marca a resistência. O V ENESEB foi realizado em julho de 2017 e com este a terceira edição do GT. Do ponto de vista político, estávamos em um cenário marcado por vitórias expressivas dos políticos conservadores de nosso país, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, tomou posse Michel Temer, que imprimiu uma agenda política e econômica da elite e da direita brasileira, com impactos negativos e profundos na Educação Nacional. Destacamos aqui a MP 746/2016 que se transformou na Lei 13.415/2017 que alterou profundamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9494/1996), dentre as mudanças a revogação da Lei 11.684/2008 que incluía a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. O cenário político e educacional era desanimador em 2017, tanto para a Sociologia como para o Pibid, que em 2017 contou com 72.720 bolsas em 279 IES¹³.

Apesar das adversidades recebemos 27 trabalhos, o GT teve 16 trabalhos aprovados, destes oito trabalhos da Região Sudeste, quatro da Região Nordeste, três da Região Sul e um trabalho da Região Centro-Oeste. Nos debates e trabalhos apresentados no GT de 2017, continuaram-se destacando o Pibid como importante política de formação de professores e a sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica e no Ensino Superior.

Breve síntese dos trabalhos apresentados

No ano de 2017, ocorreram a inscrição de 27 trabalhos para serem apresentados no GT 11 do V ENESEB. Esse número foi surpreendente para a coordenação do GT, pois com as alterações e mudanças implantadas desde o ano de 2015 a expectativa é que o número de trabalhos apresentados fosse menor. Inclusive ocorreram muitas dúvidas se deveríamos apresentar o GT com foco no Pibid como tradicionalmente ocorreu desde 2013, isto é, a dois encontros bianuais sequencialmente. De qualquer forma, por incentivo dos colegas de área e da própria organização do encontro vendo a importância do programa para a licenciatura, o GT foi apresentado pela terceira vez consecutiva.

Os temores de não ocorrerem trabalhos inscritos não se concretizou, e um desafio se colocou tendo em vista que teríamos a possibilidade de apresentação de apenas duas sessões com oito trabalhos em cada. Assim, teríamos 16 trabalhos a serem apresentados e 11 trabalhos excluídos por falta de

¹³ Relatório de Gestão da CAPES, 2017.

espaço para a interlocução durante o evento. Agradecemos a toda a equipe de apoio da organização do evento e aos monitores que acompanharam as atividades do GT, particularmente à Fernanda Mendes e ao Paulo Henrique. A lista de trabalhos aceitos teve a seguinte configuração:

Primeira Sessão:

- 1) Pibid e CODAP: por uma Sociologia reversa – Autoras: Josevânia Nunes Rabelo e Marília Oliveira de Jesus / UFS - Universidade Federal de Sergipe;
- 2) Aprendizagem como qualificação: os “pibidianos” e o sentido prático do PIBID de Sociologia da UFC – Autor: Alef de Oliveira Lima / UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- 3) O Pibid e o lugar da docência na carreira dos licenciandos da UFPE e UPE – Autores: Jasmin Guimarães dos Santos Amorim e Túlio Augusto Velho Barreto / Fundaj - Fundação Joaquim Nabuco e UFPE - Universidade Federal de Pernambuco;
- 4) O Pibid e a construção de sentidos nas atividades de ensinar e aprender – Autoras: Nayara Alves Batista e Stela Miller / Unesp-FFC Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho;
- 5) As contribuições do Pibid para formação de professores em Ciências Sociais: um estudo baseado nas perspectivas dos/as bolsistas acerca do tema – Autor: Pedro Vitor de Souza Lopes / UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
- 6) Escola Sem Partido ou Escola sem direitos? As interferências do projeto de lei no desenvolvimento do Pibid e no Ensino de Sociologia – Autora: Rachel Paula de Souza Machado / UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- 7) Sucesso escolar de alunos participantes do Pibid em Ciências Sociais na UFPB – Autoras: Geovânia da Silva Toscano e Jislayne Fidelis Felinto / UFPB - Universidade Federal da Paraíba
- 8) A contribuição do Pibid à formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo de caso – Autores: Leandro da Silva Boaretto e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça / Unesp-FFC Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Segunda Sessão:

- 1) Os desafios da Sociologia do Ensino Médio no IFG campus Goiânia: uma perspectiva a partir dos estudantes do curso de Instrumento Musical – Autora: Nayala Nunes Duailibe / IFG - Instituto Federal de Goiás
- 2) Ensino de Sociologia e o emprego de recursos imagéticos: uma análise das práticas docentes e sua aplicação no Liceu Nilo Peçanha – Autores: Jonatas Sousa da Costa, Mylena da Silva Domingues e Vinicius Alves Santos / UFF - Universidade Federal Fluminense

- 3) Colégio SESI Paraná e o Ensino Público: como o processo de ensino-aprendizagem modifica a perspectiva do jovem ao sair do Ensino Médio – Autora: Helena Rodrigues de Farias / PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- 4) “Eles não gostam de ler!”: Pibid Ciências Sociais UFSC questionando desafios – Autoras: Caroline Santos e Helena Monaco / UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- 5) Movimento de ocupações: possibilidades de desenvolvimento e fomentação do senso crítico escolar através do Pibid – Autoras: Elora Pereira Martins, Kelly Cipriano Sousa Brandão e Pâmela Fatima Soares Caetano / UFU - Universidade Federal de Uberlândia
- 6) O Pibid e a imaginação sociológica: o que os alunos das escolas públicas pensam sobre a reforma do Ensino Médio – Autores: Flávia Mendes Ferreira, Gabriel Bastos Ribeiro e Julius Cezar Felício / UFF - Universidade Federal Fluminense
- 7) Os entraves da Sociologia no Ensino Médio: a importância do Pibid como ferramenta pedagógica – Autora: Nildamara Theodoro Torres / UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- 8) Experiências e socialidades juvenis: o uso de autorretrato e história de vida no Ensino de Sociologia e História no Ensino Médio – Autoras: Joice Bianca Foschiera de Lima e Célia Maria Foster Silvestre / UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Se a produção de trabalhos e pesquisas dentro do Pibid não foi largamente afetado, o mesmo não se pode afirmar quanto ao financiamento para a apresentação desses nos eventos científicos. Dos 16 trabalhos selecionados, seis não conseguiram recursos para estarem em Brasília durante o V ENESEB. Esse foi um claro impacto na redução de recursos que o Pibid sofreu a partir de 2016, as pesquisas e os avanços alcançados com o programa dentro das escolas não conseguem ser amplamente difundidos em eventos científicos com a suspensão dos repasses e cortes de verbas para deslocamentos e diárias em congressos.

Desta forma, os trabalhos apresentados na primeira sessão foram seis e na segunda sessão foram quatro ao total. Os dois trabalhos não apresentados na primeira sessão foram “Aprendizagem como qualificação: os ‘pibidianos’ e o sentido prático do Pibid de Sociologia da UFC” de Alef de Oliveira Lima (UFRGS) e o outro trabalho foi o “Sucesso escolar de alunos participantes do Pibid em Ciências Sociais na UFPB” de Geovânia da Silva Toscano e Jislayne Fidelis Felinto (UFPB), sendo que esse último foi apresentado na segunda sessão do GT em virtude do deslocamento das autoras. Na primeira sessão, três trabalhos discutiram, em linhas gerais, a formação de professores para o Ensino de Sociologia e sua relação com o estágio curricular, um outro discutiu o processo ensino-aprendizagem, outro sobre a atuação dos pibidianos na escola e o último sobre

o movimento “Escola Sem Partido” e sua relação com o Pibid. Apesar da concentração na formação docente, as temáticas foram bem diversificadas e espelharam a ampla gama de atuação do Pibid na Educação, reforçando a convicção que o Pibid não impacta somente na Educação Básica, seus impactos estão relacionados a toda a formação e a Educação amplamente.

O primeiro trabalho apresentado foi “Pibid e CODAP: por uma Sociologia reversa” de Josevânia Nunes Rabelo e Marília Oliveira de Jesus (UFS - Universidade Federal de Sergipe). As autoras, ambas supervisoras do Pibid, buscaram salientar o papel do pibidiano e os efeitos gerados pela relação do Ensino Superior e da Educação Básica, emergindo dessa novas perspectivas e questões acerca do processo de ensino-aprendizagem. O CODAP é o colégio de aplicação da UFS, no qual o PIBID atuou desde 2014, por três anos consecutivos, dentro da relação tríplice de supervisores, coordenadores de área e licenciandos integrando desta forma a Educação Básica e o Ensino Superior. O trabalho apresentado evidencia a contribuição da Sociologia para a Educação Básica e a possibilidade de potencialização de uma trilha de aperfeiçoamento humano, baseado em Wallerstein (2002) e sua problematização da Ciência Social para o século XXI. Assim tem-se a constante interferência dos pibidianos na sala de aula e a experiência de fazer da Sociologia um encontro de situações propícias do olhar para si mesma, no contexto da Educação Básica. A capacitação dos pibidianos para atuação na Educação Básica como atores no processo de ensino e trazendo novas perspectivas e contrapontos nas temáticas sociológicas ministradas em sala de aula é um ponto chave para a análise exposta.

A segunda pesquisa apresentada foi uma iniciação científica da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) pela graduanda em Ciências Sociais (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE) Jasmin Guimarães dos Santos Amorim e seu orientador o Prof. Dr. Túlio Augusto Velho Barreto de Araújo tendo como fundamento a análise da formação dos licenciandos em Ciências Sociais na UFPE e Universidade de Pernambuco (UPE), esta formou em 2017 a primeira turma de licenciatura desta universidade estadual. De acordo com o levantamento feito nas entrevistas na UFPE, o Pibid surge como um complemento eminentemente prático para o curso com um viés claramente teórico sem o enfoque na prática docente. Destaca-se que a UFPE tem os cursos de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, e segundo pesquisa encontra-se uma desvalorização da licenciatura em detrimento do bacharelado. Na UPE, não foi possível obter tal dado pela pesquisa visto que não possui bacharelado, está no começo do curso e a matriz curricular é voltada exclusivamente para a formação de docentes de Sociologia. Ressalta-se a importância do PEPE (Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão) planejando e aplicando projetos de uma maneira a interligar todas as disciplinas do primeiro ao sexto período na UPE. Em ambas as instituições, foram colhidos relatos do papel do Pibid como extremamente

importante para definir, ou mesmo descartar, a atuação profissional como professor na Educação Básica. Desta forma, o Pibid foi apresentado como um divisor de águas na formação dos licenciandos nas instituições pesquisadas e evidenciou o seu papel na formação como expresso no título – O Pibid e o lugar da docência na carreira dos licenciandos da UFPE e UPE.

O trabalho seguinte também demonstra o papel do Pibid e sua construção frente a crise educacional, o processo ensino-aprendizagem atualmente, e alguns indicadores como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O trabalho foi apresentado por sua autora Nayara Alves Batista, representando a outra autora Stela Miller que não pode comparecer, o título dado foi “O Pibid e a construção de sentidos nas atividades de ensinar e aprender”, desenvolvido na Unesp-FFC Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. As autoras constataram a queixa de parte dos professores e dos estudantes de não conseguirem ensinar e nem aprender no espaço escolar. Frente a isso e a crise dos sentidos – entendida como fruto da contraposição entre os significados sociais objetivos e o sentido pessoal formado na relação com tais significados e como isso pode levar a distorções no processo de humanização dos sujeitos a pesquisa – elas buscaram entender como políticas de formação inicial e continuada, como o Pibid, podem contribuir para a construção de sentidos, por parte de professores e alunos, nas atividades de ensinar e aprender na Educação Básica tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Assim, ao professor, no desenvolvimento do trabalho docente, cabe não apenas o conhecimento do conteúdo apreendido pelos alunos ao longo do processo que põe em relação o ensino e a aprendizagem, mas também como se constituem os sentidos dos alunos em relação aos significados presentes e o quão, isso, é importante e colaboram para uma maior efetividade do papel da escola na formação humana e humanizada de seus alunos. O Pibid pode contribuir para esse sentido e essa organização no contexto caótico, gerando pontos positivos a todos os envolvidos no processo.

O quarto trabalho apresentado foi o de Pedro Vitor de Souza Lopes, Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e intitula-se “As contribuições do Pibid para formação de professores em Ciências Sociais: um estudo baseado na perspectiva dos/as bolsistas acerca do tema”. O trabalho apresenta um balanço da realidade dos alunos da UFPE e as dificuldades da licenciatura frente ao bacharelado nessa universidade, estas, criadas muitas vezes pelos próprios docentes universitários e o baixo número de especialistas em Educação no quadro de professores da instituição. O Pibid se apresenta como um “laboratório de fazer docência”, suprimindo parte dessa demanda por relações de teoria-prática na Educação Básica, mas restrito aos poucos bolsistas no universo dos licenciandos. A pesquisa analisa a relevância do Pibid no processo de formação

de professores em Ciências Sociais, com base nos depoimentos dos bolsistas do programa. Além da revisão literária, influenciada pelos escritos de Tardif (2014), Handfas (2009), Oliveira (2013), Libâneo (2013), entre outros. Além disso, a pesquisa mostra a preocupação recorrente dos entrevistados em construir uma relação dialógica com os alunos, aproximando as teorias, conceitos e temas sociológicos da realidade vivida por eles. Essa pesquisa evidencia uma realidade local que se apresenta espelhada em diversas instituições formadoras de docentes em Ciências Sociais, dada a juventude e recente consolidação da licenciatura frente ao bacharelado.

O outro trabalho apresentado pela autora Rachel Paula de Souza Machado mostrou uma atividade do Pibid e sua “censura” por parte da coordenação pedagógica em uma escola referência do Rio de Janeiro. O título foi “Escola Sem Partido ou Escola sem direitos? As interferências do projeto de lei no desenvolvimento do Pibid e no ensino de Sociologia.” O trabalho relatou o processo de censura na utilização de um material audiovisual como material didático para a atividade do Pibid (clipe Boa Esperança do rapper Emicida), tendo como justificativa, por parte da coordenação pedagógica da escola, que eram cenas de revolta contida no clipe e tensão existente em decorrência dos acontecimentos da época (ocupações das escolas) não caberiam para o enriquecimento educativo dos estudantes. Entretanto, a autora apresenta como alicerce dessa atitude da coordenação as diretrizes do movimento “Escola Sem Partido”, retirando o direito garantido pela constituição da liberdade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes e dos professores. Para a autora, tal atitude retirará oportunidades de debates e o pluralismo das ideias necessárias à Educação e a formação dos estudantes.

O último trabalho desta primeira sessão foi de Leandro da Silva Boaretto sob orientação de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça da Unesp-F-FC Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, intitulado “A contribuição do Pibid à formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo de caso”. Leandro desenvolveu a pesquisa particularizando sobre a importância do Pibid a poucos anos implantado e de outros projetos práticos no Núcleo de Ensino da Unesp-FFC Marília, com 30 anos de tradição, para formação do licenciado em Ciências Sociais. Foi observado um ganho de qualidade na formação dos licenciados envolvidos nos projetos no que tange a sua atuação, desenvoltura e desempenho acadêmico diferenciados, quando comparados aos licenciados que tinham apenas a participação no Estágio Supervisionado obrigatório. Esse foi um estudo inicial que apresentou muitos ganhos e possibilidades na formação dos licenciandos, e serviu também para desencadear outras análises em outros pontos da formação pelo Conselho de Ética da universidade, visando o aprofundamento e ampliação dos programas para a formação. Tal estudo foi muito elucidativo sobre como a formação pode melhorar com

programas complementares de viés eminentemente práticos sem deixar de lado a reflexão e a pesquisa teórica fundamentais para a práxis.

Esses foram os trabalhos que apresentaram suas análises e relatos de experiências no primeiro dia do GT. A segunda sessão foi marcada pelo grande número de ausências, 50% do total. Foram apresentados desta forma quatro trabalhos e foi incluída a apresentação de um trabalho que havia sido inicialmente designado para a primeira sessão, assim se concluiu as atividades do GT com cinco trabalhos apresentados. Os trabalhos que não foram apresentados são: “Os desafios da Sociologia do Ensino Médio no IFG campus Goiânia: uma perspectiva a partir dos estudantes do curso de Instrumento Musical” – Autora: Nayala Nunes Duailibe (IFG - Instituto Federal de Goiás); “Ensino de Sociologia e o emprego de recursos imagéticos: uma análise das práticas docentes e sua aplicação no Liceu Nilo Peçanha” – Autores: Jonatas Sousa da Costa, Mylena da Silva Domingues e Vinicius Alves Santos (UFF - Universidade Federal Fluminense); “Colégio SESI Paraná e o Ensino Público: como o processo de ensino-aprendizagem modifica a perspectiva do jovem ao sair do Ensino Médio” – Autora: Helena Rodrigues de Farias (PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná); e, “Os entraves da Sociologia no Ensino Médio: a importância do Pibid como ferramenta pedagógica” – Autora: Nildamara Theodoro Torres (UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

As temáticas apresentadas foram bem diversificadas, mas de uma forma bem geral versaram sobre relatos de experiências ligados ao Pibid. O primeiro trabalho a ser apresentado foi de Caroline Santos e Helena Monaco intitulado: “Eles não gostam de ler!”: Pibid Ciências Sociais UFSC questionando desafios. Elas partiram da premissa da desnaturalização de práticas pedagógicas numa escola catarinense a partir da frase “Eles não gostam de ler”. Essa frase proferida corriqueiramente por professoras(es) instigou as autoras a observar e montar estratégias de ação no que diz respeito a prática de leitura, que é comumente encarada como “problema”, e reafirma-se a dificuldade de trabalho com textos escritos nas disciplinas escolares, em especial as de humanas, já que “eles” (estudantes) não leem. Assim, criou-se o projeto “Horizontes da leitura: o céu é o limite?” cujo objetivo era proporcionar aprendizagem e alternativas para a escola de enfrentamento do problema “dificuldade de leitura”, criando um tempo-espço para o desenvolvimento da leitura e da reflexão da mesma como prática do/no cotidiano. Dessa forma, ocorreriam quatro encontros com duração de duas horas ao longo de 2017 no contraturno noturno para as turmas de Sociologia com as quais as pibidianas trabalhavam, eram estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Foram relatados alguns entraves, os quais, trouxeram à tona o questionamento acerca de qual seria o lugar do Pibid na escola em questão, já que as pibidianas sentiam-se viver num “limbo” institucional, isto é, um não-lugar, as autoras citam como exemplo, o envio de uma comunicação aos

familiares responsáveis pelos estudantes, nesta houve uma reformulação da proposta sem aviso prévio à equipe do Pibid, e também o uso dos termos “alunas monitoras” para referir-se às pibidianas o que causou confusão e desinformação. Para além disso, o projeto ocorreu dentro dos limites encontrados, alcançando os objetivos propostos, mas em apenas um encontro. Desse modo, devido à baixa adesão, foram aplicados questionários para as turmas que teriam sido potencialmente participantes com a intenção de conhecer o perfil dos estudantes assim como suas práticas e representações sobre leitura, dentro e fora da sala de aula. As alegações apresentadas foram a falta de interesse na atividade e na prática de leitura em geral, o fato de morarem longe da escola para voltarem a noite, por estarem ocupados com outras atividades; mas independente do gosto, todos entendem a leitura como algo importante e cerca de 70% afirmaram que gostam de ler. Por fim, percebeu-se ainda um duplo lugar do Pibid, a saber, para os estudantes e para a escola: no primeiro caso há uma sensação de consolidação, de forma que o programa é visto como uma extensão da professora, das aulas de Sociologia e da instituição escola, e no segundo há um não-lugar, com o Pibid ocupando assim uma posição na hierarquia institucional ambígua e indefinida. Apontou-se, por fim, a necessidade de levar em consideração, para a elaboração de projetos futuros, as especificidades da escola e do alunato, como a dificuldade encontrada para que os estudantes permaneçam na escola no contraturno (distância, falta de tempo livre); a ausência de (auto) reconhecimento da escola e de identificação desta como espaço de lazer, de realização pessoal e atrativo para a iniciação de novas práticas, espontâneas e de interesse pessoal, como a leitura de textos não obrigatórios.

O segundo trabalho foi apresentado por Elora Pereira Martins, Kelly Cipriano Sousa Brandão e Pâmela Fátima Soares Caetano (UFU - Universidade Federal de Uberlândia) sobre o “Movimento de ocupações: possibilidades de desenvolvimento e fomentação do senso crítico escolar através do Pibid”. O trabalho se ocupa da pesquisa empreendida pelos pibidianos da escola que acolheu o subprojeto, de forma a compreender as percepções dos estudantes favoráveis e contrários à ocupação secundarista da escola. O cenário mais amplo do país era de ocupações generalizadas, em escolas e universidades contra a PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio, principalmente, como também contra outras medidas relacionadas à Educação e à Juventude. As pesquisadores buscaram discutir quais eram os posicionamentos adotados pelos estudantes e quais as suas razões para a ocupação e os entendimentos da situação; qual a atuação do Pibid/Sociologia e da própria Sociologia nesses processos – manifestação/movimentação político-social, ambiente de votação de leis e medidas, interpretações e posicionamentos acerca da realidade social. Apontou-se o grande alcance da adesão às ocupações secundaristas em Uberlândia, cerca de 90%, de modo que apenas duas escolas não foram ocupadas e alguns

comentários foram tecidos acerca da metodologia (quali e quantitativa) e do referencial teórico utilizados. Foram aplicados questionários pós-ocupação e entrevistas durante a ocupação, assim buscaram identificar e conhecer o perfil dos estudantes “líderes” – dos segundos e terceiros anos, sua posição em relação à ocupação – contrária ou favorável, e o porquê de defender este ou aquele lado. A hipótese levantada foi de que os estudantes do turno diurno, em sua maioria favoráveis e atuantes na ocupação, seriam os maiores participantes e integrariam em maior número movimentos sociais diversos, o que lhes garantiria então maior consciência política e do processo em questão. Os estudantes do turno noturno, em sua maioria contrários à ocupação, seriam estudantes trabalhadoras/es e, por isso, teriam menor possibilidade e oportunidade de participação nos/dos processos e movimentos políticos, estando, em alusão à categoria de Marx, sob o estado de “alienação”. Dessa forma, o “trabalho intelectual” estaria mais relacionado/presente naqueles do diurno e, com isso, haveria uma maior participação/consciência política, enquanto o trabalho manual estaria mais relacionado/presente naqueles do turno noturno. Dentro dessa construção argumentativa entraria então exatamente o trabalho e a importância do Pibid, isto é, “incentivando ao senso crítico”, oportunidade de conhecimento e discutindo o movimento das ocupações.

Outro trabalho apresentado intitulado “O Pibid e a imaginação sociológica: o que os alunos das escolas públicas pensam sobre a reforma do Ensino Médio” de autoria de Flávia Mendes Ferreira, Gabriel Bastos Ribeiro e Julius Cezar Felício (UFF - Universidade Federal Fluminense) consiste na pesquisa realizada pelo Pibid, polo de Campos dos Goytacazes, com a finalidade de compreender qual a percepção dos estudantes de diferentes escolas do Ensino Médio sobre a reforma, assim como a importância da disciplina de Sociologia em sua formação. Para tanto, foi solicitado, a partir de perguntas pré-elaboradas pela equipe que as/os estudantes escrevessem uma carta contando suas opiniões sobre os temas perguntados/abordados. Foram obtidos 142 textos no total e os resultados apontam para reflexões necessárias e pertinentes, tais como, na maioria do universo consultado, acredita-se que a Sociologia no Ensino Médio é importante, no entanto, concorda-se com a retirada da mesma da grade de disciplinas; já quanto à reforma do Ensino Médio, a maioria mostrou-se contrária à proposta como um todo. A pesquisa foi realizada com estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio. A discussão levantada suscitou várias reflexões e inferências, como a ambiguidade entre importância e retirada da disciplina Sociologia, qual Sociologia é essa que está sendo ensinada e reproduzida na escola, será que esse movimento de tentativa de retirada da disciplina tem relação com o aumento do conservadorismo, ou se o histórico de intermitência da Sociologia nas escolas tem impactos sobre essas questões? Essas são algumas hipóteses apontadas pela pesquisa. Ora, a pesquisa aponta que

é um avanço a possibilidade de identificar o papel que exercem na escola à ponto de observar a influência sobre o (auto)reconhecimento dos estudantes como sujeitos no mundo, capazes de se localizar e localizarem alteridades, desnaturalizarem ideias e assumirem posições políticas. No entanto, somos impelidos a questionar com urgência o porquê de mesmo com esses avanços por um lado, por outro, ainda somos preteridos frente a algumas disciplinas. O debate foi bem profícuo durante o GT.

O trabalho seguinte versou também sobre as sociabilidades e o relato de uma atividade desenvolvida pelo Pibid. A apresentação ficou a cargo de Joice Bianca Foschiera de Lima que representou a outra autora Célia Maria Foster Silvestre, ambas da UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul com título de “Experiências e socialidades juvenis: o uso de autorretrato e história de vida no Ensino de Sociologia e História no Ensino Médio”. O trabalho em questão expôs uma prática pedagógica desenvolvida no campus Amambaí, com a história que constitui o indivíduo e as sociedades de forma relacional, influenciando assim nas autopercepções. A atividade foi desenvolvida com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola que acolheu o Pibid. O objetivo era discutir aspectos como religião, preferências musicais e práticas culturais, que estão presentes e naturalizados em nossas histórias de vida e, por vezes, nos constituem, e são também produtos históricos e sociais, portanto coletivos. Desse modo, tal atividade aconteceu em três etapas: primeiro pensar de que maneira a História e a Sociologia contribuem nas interpretações e na compreensão da relação sociedade e indivíduo, depois na exibição de trechos do documentário “Human” (2015), e finalizando com a confecção de autorretratos contendo a sua descrição. Foram confeccionados 28 autorretratos, apresentados e comentados pelos estudantes voluntariamente e publicamente na sala. É interessante como a iniciativa mobilizou os estudantes de forma a se (auto)identificarem e se (auto)retrataram a partir das experiências que achavam ser as mais significativas, possibilitando convergências de várias visões sobre questões até então naturalizadas ou nunca antes percebidas. Tal atividade promoveu, de forma responsável, os desafios à imaginação sociológica, expandindo horizontes interpretativos e de produção de conhecimento. Atravessou os estudantes envolvidos pela dimensão das emoções e do afeto, muito importantes e por vezes esquecidas na ânsia de uma pretensa neutralidade científica, possibilitando experiências significativas de apreensão do conhecimento.

O último trabalho apresentado foi o “Sucesso escolar de alunos participantes do Pibid em Ciências Sociais na UFPB” de Geovânia da Silva Toscano e Jislayne Fidelis Felinto (UFPB-Universidade Federal da Paraíba). As autoras mostraram como foram os históricos escolares dos estudantes participantes do Pibid e como o programa modificou positivamente a pontuação obtida nas disciplinas como um todo na graduação desses estudantes. O Pibid é um programa que impacta na Educação Básica e nos estudantes do

Ensino Médio que tem suas atividades junto ao programa, como ressaltado em muitos trabalhos que apresentaram os relatos de experiência ao longo do GT. Contudo, a presente análise mostra os impactos positivos não só na formação para a docência, mas nas diversas disciplinas e permanência no curso de Ciências Sociais. A abordagem teve caráter qualitativo, apoiada em dados estatísticos que buscam traçar o perfil socioeconômico dos pibidianos, as condições que os fazem prosseguir e concluir seus estudos.

Essa discussão e esse trabalho contribuíram no encerramento do GT, que contou com uma breve análise das apresentações pelos participantes presentes naquele momento. Não se pode negar as modificações fomentadas pelo Pibid na Educação, principalmente na formação de professores. Nas Ciências Sociais, impactou na formação inicial dos licenciandos, na formação contínua dos supervisores, nos estudantes do Ensino Médio com as atividades realizadas, e na Educação Superior com a vivência e interlocução de conhecimento com os coordenadores de área retornando à Educação Básica. Todos os trabalhos tiveram em comum o anseio e a tentativa de escutar os atores envolvidos – pibidianos, estudantes do Ensino Médio, supervisores e professores do Ensino Superior e da Educação Básica, o que foi muito positivo e necessário à Educação. Apesar das mudanças que vem ocorrendo, a escola ainda está muito distante das vontades e da identificação necessária que os estudantes necessitam, constituindo-se como um espaço alheio à manifestação do eu e distante da realidade social daqueles que dela participam. Mas o Pibid e as relações geradas pelo programa poderão fazer diferença com a continuidade de análise das escolas, dos atores envolvidos e da sociedade.

Caminhando para edições futuras do GT – O Pibid e a Formação Docente em Ciências Sociais

Claramente o Pibid tem ocupado um papel extremamente relevante na formação dos licenciandos e para sua atuação na Educação Básica, e existe um consenso que o ideal seria um aumento das bolsas e consequentemente nas oportunidades de atuação de todos os licenciados nas escolas, entretanto, existe uma clara preocupação com a manutenção do Pibid em decorrência de todas as mudanças e instabilidades enfrentadas. Escrevemos esse texto no início de 2019, marcado pelos primeiros dias do novo governo de Jair Bolsonaro, as incertezas e a resistência se consolidam entre os atores sociais que defendem uma educação laica, plural, sem censura e socialmente referenciada. O PIBID está (fragilmente) assegurado até fevereiro de 2020, se considerarmos o edital 07/2018 lançado na gestão de Michel Temer, mesmo governo que também lançou o Programa de Residência Pedagógica, novo programa de formação de professores gerido pela Capes que é concebido em regime de colaboração com o Pibid. É

importante que o ENESEB de 2019 possa ainda tematizar e debater os rumos do Pibid e do novato programa de Residência Pedagógica. Esse último com uma menor adesão pelas IES, mas que deve merecer a atenção dos professores pesquisadores para sabermos como foi e está essa nova política pública nos cursos de licenciatura e na Educação Básica. Fundamental manter a reflexão dos impactos do Pibid para os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, examinando principalmente, a contribuição para as consequências e a reformulação dos cursos de licenciatura, para a qualificação dos estágios supervisionados, para as disciplinas de prática de ensino e para os outros componentes pedagógicos dos cursos de graduação. O Pibid foi um divisor de águas na formação docente. A BNCC aprovada no final de 2018, bem como o novo Governo Federal, trazem sombras e receios sobre os rumos da Educação Básica e da Educação Superior comprometidas com a formação qualificada e integral do ser humano, porém, aprendemos com as(os) pibidianas(os), estudantes e docentes da Educação Básica e Superior que o chão da escola é multicolorido, pintado também com as cores do aprendizado cotidiano, da esperança ruidosa e da resistência emancipatória. O Pibid gera uma forte identificação entre as(os) pibidianas(os) e as(os) estudantes da Educação Básica, tendo em vista a juventude que compartilham e desta forma geram elos mais complexos do que entre as(os) professoras(es) e as(os) estudantes. Sempre tentam nos enterrar, mas esquecem que somos sementes jovens, robusta e vigoras como bem nos lembra o provérbio mexicano.

Referências

HANDEFAS, A. A formação do professor de Sociologia. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p.355-366, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLERSTEIN, I. **Como concebemos o fim do mundo: Ciência Social para o século XXI**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

TEORIAS E MÉTODOS PARA PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA
MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO
SIMONE MEUCCI
TABATA LARISSA SOLDAN

Introdução

Relatamos aqui a primeira edição deste grupo de trabalho que tivemos a oportunidade de conduzir em 2017, durante o V ENESEB. A ideia de sugerir um grupo que discutisse as teorias e os métodos utilizados nas pesquisas sobre Ensino de Sociologia surgiu de uma questão muito prática. Todos nós, coordenadores do GT, estávamos pesquisando ou orientando pesquisas que tinham o Ensino de Sociologia na Educação Básica como objeto. Também estávamos reunindo fontes, produzindo ferramentas e interagindo com teorias sociológicas, antropológicas, educacionais, psicológicas para lidar com nossos principais problemas de pesquisa, sobretudo, aqueles relativos às salas de aula da Educação Básica.

A intenção inicial era propor um GT que tivesse como mote discutir os recursos possíveis para se trabalhar as relações entre o Ensino de Sociologia e a experiência escolar. Mas, pensando nas pesquisas em âmbito nacional, julgamos que seria mais interessante ampliar a ementa do GT e propor um debate acerca dos pressupostos teóricos e condições de desenvolvimento dos trabalhos sobre Ensino de Sociologia de modo geral, sem o recorte enfatizando a sala de aula, ou a experiência escolar.

Em 2017, segundo dados do LABES/UFRJ, mais de 100 pesquisas em nível de pós-graduação haviam sido defendidas no Brasil, enquanto diversas outras seguiam em desenvolvimento. A ampliação dos estudos nos permitia, entre outras coisas, amadurecer as discussões sobre os recursos teóricos e metodológicos que vinham sendo mobilizados pelos pesquisadores em todo o Brasil.

Levantando o estado da arte das pesquisas sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, constatamos a ausência de reflexões sobre critérios teórico-metodológicos que pavimentavam a área. Havia, com efeito, um franco crescimento do campo, uma miríade de autores e teorias, além de técnicas mobilizadas e adotadas como recursos. Por exemplo, a recorrência da presença de prepostos da Sociologia da Educação francesa (Bourdieu,

Dubet etc.) ou, em menor número, menções à Nova Sociologia da Educação inglesa (Bernstein, Young etc.), as alusões às primeiras teses e dissertações classificadas como pesquisas de Ensino de Sociologia (Silva, Meucci, Santos etc.). Além de um rol de teorias que dão sustentação às categorias mais mobilizadas nos trabalhos, tais como “representações sociais” (Moscovici), “interação social” (Goffman), “habitus” (Bourdieu), “códigos” (Bernstein), “experiência social” (Dubet), “relação com o saber” (Charlot), “disposições sociais” (Lahire) etc. Entre os procedimentos metodológicos, percebíamos o uso de observações mais ou menos diretas, etnografias, entrevistas, levantamento de perfis biográficos etc. Apesar dessas impressões, não constatávamos nos principais fóruns o estabelecimento de reflexões sistematizadas sobre a própria existência desse cabedal teórico-metodológico, sua pertinência, suas críticas e os diálogos possíveis.

Todo esse repertório exigia um balanço que nos fizesse reconhecer as especificidades, possibilidades e limites do próprio campo de conhecimento acerca do Ensino de Sociologia. Portanto, a principal intenção do GT era convidar a comunidade de pesquisadores a também partilhar conosco suas principais inquietações teóricas e metodológicas. Enfim, estabelecer um fórum de debate sobre teorias e técnicas que orientam as pesquisas escolares em nosso campo.

Assim sendo, o primeiro objetivo do GT era estabelecer um debate presencial entre os diferentes pesquisadores no qual pudéssemos pensar sobre o estado da arte das pesquisas sobre Ensino de Sociologia. Em seguida, buscaríamos tratar dos principais recursos teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas sobre o tema. E, por fim, tínhamos a esperança de fomentar no GT um espaço de debate crítico, confrontação, complementação e aperfeiçoamento entre as perspectivas diversas que esperávamos acolher. Imaginávamos chegar ao fim do GT com ainda mais inquietações sobre as teorias e os métodos que circunscrevem as pesquisas sobre Ensino de Sociologia.

O momento e local mais profícuo para uma experiência como essa, não poderia ser outro, senão o ENESEB. Em sua quinta edição, o evento consolidava-se como o mais expressivo espaço de debates sobre a situação da Sociologia na escola e suas pesquisas.

Caracterização do GT “Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de Sociologia”.

Recebemos um total de 15 resumos, uma quantidade que consideramos adequada em relação ao tempo de discussão das sessões, que somavam duas, de três horas cada uma. Os resumos submetidos, apresentavam diferentes discussões que, em síntese, poderiam ser divididos entre os seguintes eixos temáticos:

- Currículo e Ensino de Sociologia.
- Percursos teóricos das pesquisas nas escolas.
- Ferramentas metodológicas de pesquisa na área da Sociologia da Educação.
- Trabalho Docente.

Foi bastante expressivo o número de resumos que traziam em seu bojo a discussão sobre o “Trabalho Docente”, mais da metade dos trabalhos enviados, somando 9 ao total. Entre esses um propunha uma reflexão articulada com a temática “Ferramentas metodológicas de pesquisa na área da Sociologia da Educação”, que teve o segundo maior número de envios, 3 resumos submetidos. Foram 2 os autores que enviaram resumos que propunham discutir temas em relação ao “Currículo e Ensino de Sociologia”. E um apresentava a discussão sobre os “Percursos teóricos das pesquisas nas escolas”.

A discussão em torno da disciplina de Sociologia não é uma discussão recente. A reflexão sobre a institucionalização do ensino desta ciência, seja em nível secundário ou superior, já estava presente em produções dos anos 40, 50, 60 e 70, do século passado. Exemplos destas são as contribuições de: 1) Costa Pinto (1944), *O ensino das ciências sociais no Brasil*; 2) Florestan Fernandes (1955; 1976), *O ensino da sociologia na escola secundária Brasileira e A Sociologia no Brasil*; 3) Antônio Cândido (1959), *A sociologia no Brasil*; e, 4) Fernando de Azevedo (1961), *A Sociologia no Brasil*.

Recentemente, Anita Handfas em *O que e como temos pesquisado o Ensino de Sociologia na Educação Básica*, apresenta o resultado de um levantamento que realizou dos resumos de dissertações produzidas entre os anos de 1993 e 2012, a fim de “caracterizar esse campo de pesquisas, buscando mapear a produção acadêmica, assim como traçar o perfil dos pesquisadores, oferecendo um diagnóstico mais preciso da área” (HANDFAS, 2017, p. 2).

A partir da leitura das dissertações, a autora elencou 13 grandes eixos temáticos mais recorrentes apresentados pelos pesquisadores que elegeram o Ensino de Sociologia como mote para as suas pesquisas, são eles: (1) sentidos da Sociologia; (2) história da disciplina; (3) currículo de Sociologia; (4) condições de trabalho do professor; (5) identidade do professor; (6) formação do professor; (7) práticas pedagógicas e Ensino de Sociologia, incluindo: recursos audiovisuais, recursos didáticos, tecnologias de informação e comunicação – TIC; (8) representações de professores e/ou alunos; (9) livros didáticos; (10) processos de lutas pela institucionalização da Sociologia no Ensino Médio; (11) Licenciatura em Ciências Sociais; (12) Sociologia como disciplina escolar; e, (13) Sociologia e cidadania.

Percebemos assim, tendo em vista os temas dos resumos submetidos ao grupo de trabalho que propusemos em 2017, uma consonância com

o levantamento apresentado no mesmo ano pela docente e pesquisadora do Rio de Janeiro. Dos 15 resumos enviados, recebemos 10 trabalhos completos. Desse modo, procuramos organizar as sessões de forma a construir um espaço dialógico e produtivo.

A primeira sessão que foi realizada no dia 24 de julho de 2017 sob a coordenação da doutoranda em Sociologia do PPGS da UFPR, Tabata Soldan, teve o debate principal à cargo da Professora Doutora Simone Meucci e foi subdividida em dois campos temáticos: 1) Aspectos teóricos da pesquisa em Ensino de Sociologia; e, 2) Experiências teóricas e metodológicas aplicadas ao Ensino de Sociologia.

Entre os artigos da primeira parte da sessão 1, encontravam-se os seguintes trabalhos: *Etnografia na sala de aula e a construção da prática docente: intersecções entre Antropologia e Educação* de Yuri Rosa Neves do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS. *Da experiência à percepção: o papel dos métodos das Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia* de Anna Carolina Alves Cruz e Leo Cruz graduados em Ciências Sociais pela UFU. *Entre a Sociologia da Reprodução e a Sociologia do Sujeito: percursos teóricos das pesquisas nas escolas de Londrina e região a respeito das percepções dos estudantes* de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Daniel Victor Vicente, Jessica Josiane Schmidt do OBEDUC-CAPES - Observatório da Educação LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia da UEL.

A segunda parte da sessão 1 contou com os artigos: *A dialética inversa da Sociologia na sala de aula: dinâmicas da prática pedagógica e da vida de seus docentes no capitalismo contemporâneo* de Tatiana Bukowitz, doutora em Políticas Públicas Formação Humana / Educação – PPFH – UERJ e Professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. *'Universais Sociológicos' do Ensino de Sociologia: alguns pressupostos e critérios teórico-metodológicos*, de Gregório Antonio Fominski do Prado da UEL.

A sessão 2, que ocorreu no dia 25 de julho de 2017, sob a coordenação do então doutorando em Sociologia do PPGS da UFPR, Alexandre Jeronimo Correia Lima, e o debatedor, o doutorando em Sociologia do PPGS da UFPR, Manoel Moreira de Sousa Neto.

Essa sessão teve entre os trabalhos uma temática comum, os aspectos do trabalho docente. Foram 5 os trabalhos completos enviados, entre eles: *Censo dos professores de Sociologia do Ensino Médio de Parnaíba/Piauí* de Radamés Mesquita Rogério, Professor da Universidade Estadual do Piauí. *Habitus, campo educacional e a construção do ser professor de Sociologia na escola* de Isaac Nazareno Paiva de Medeiros (PPGE/FUNCAP/UFC). *A pedagogia Histórica Crítica dentro da escola: uma análise da utilização da teoria pedagógica pelos professores e pelo corpo escolar* de Pedro Rodrigues Alves Ferrão da Silva da UNESP, campus Marília. *A Sociologia no Ensino Médio e a prática docente: ciência como convencimento* de Márcio Kleber Moraes Pessoa da UECE e Manoel Moreira de Sousa Neto da UFPR,

ambos professores da Secretaria de Educação Básica do Ceará. *Tecnologias Digitais e a Intensificação do Trabalho Docente na Universidade* de Tássio de Souza Damasceno; Denise Machado Cardoso; Lorena Tamyres Trindade da Costa, os 3 da UFPA.

Como dito acima, a intenção inicial ao propormos o Grupo de Trabalho era discutir principalmente os aspectos teóricos da pesquisa em Ensino de Sociologia, trabalhando as relações entre o Ensino de Sociologia e a experiência escolar, que se constituía em uma das principais preocupações do Projeto de Pesquisa Pensamento Educacional no Brasil, do qual fazemos parte.

Trabalhos que partem dos contextos escolares, voltando-se para as dinâmicas cotidianas da experiência escolar e suas possíveis relações com a disciplina, apesar de minoritários, tendo em vista o levantamento das temáticas trabalhadas dentro da área de Ensino de Sociologia em âmbito nacional, têm se tornado cada vez mais frequentes.

Apesar de possuírem objetivos bastante diversos, é possível perceber que estes “reivindicam um retorno empírico às práticas escolares e aos sujeitos imediatos do processo educacional ativados pela e através da disciplina de Sociologia” (CARNIEL; LIMA; NETO e SOLDAN, 2016, p. 182). Para isso, muitas das pesquisas utilizam-se tanto de entrevistas ou levantamento com viés biográficos e recursos etnográficos.

Os trabalhos da sessão 1 propunham discutir aspectos que se aproximavam mais daquela intenção inicial que possuíamos, isto é, relações entre os recursos teóricos e metodológicos ou com o Ensino de Sociologia ou com a experiência escolar. Um exemplo seria o texto “*Entre a Sociologia da Reprodução e a Sociologia do Sujeito: percursos teóricos das pesquisas nas escolas de Londrina e região a respeito das percepções dos estudantes*” dos pesquisadores do Observatório da Educação (OBEDUC) da Universidade Estadual de Londrina, Dr^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Ms. Daniel Victor Vicente, Ms. Jéssica Josiane Schmidt. Embora não se trate de um texto diretamente sobre pesquisas em Ensino de Sociologia, mas sobre pesquisas a respeito do contexto escolar em sentido amplo, uma das principais contribuições deste trabalho para o debate foi chamar atenção para o fato de que desde que a Sociologia passou a compor o rol das disciplinas curriculares na Educação Básica, ela trouxe consigo suas ferramentas próprias para pensar universo escolar.

No caso específico, tocaram em uma importante discussão sobre a natureza do sujeito nas pesquisas escolares ao tratarem do “percurso de elaboração teórico-metodológica das pesquisas realizadas nas escolas com estudantes, desde a perspectiva da Sociologia Da Educação francesa de Bourdieu, Dubet, Lahire e Charlot” (SILVA, VICENTE e SCHMIDT, 2017, p. 2).

No texto e no debate, eles estabeleceram uma confrontação entre aspectos da Sociologia da Reprodução e da Sociologia do Sujeito, ambas mobilizadas como recursos para lidar com os dados de pesquisa que vi-

nam trabalhando desde 2007. Os desdobramentos dos usos das teorias encaminham para percepções e diagnósticos diversos sobre questões como a evasão e o fracasso escolar.

Outro exemplo foi o texto “*Da experiência à percepção: o papel dos métodos das Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia*” de Anna Carolina Alves Cruz e Leo da Cruz da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que consiste em um excelente exemplo de relato reflexivo dos resultados de experiências de pesquisa e extensão realizados por bolsistas Pibid. De acordo com os autores, o objetivo geral com este trabalho consistia em apontar a importância que os métodos de investigação de caráter antropológicos e sociológicos também possuem para o trabalho de construção pedagógica da Educação. Com isso, procuraram, a partir da perspectiva de trabalho antropológico de Roberto Cardoso de Oliveira (1996), desenvolver a prática do olhar participativo, do ouvir e do escrever ao observar o cotidiano escolar de duas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

Com o objetivo de desvelar a relação entre as escolas e seu entorno, realizaram através do trabalho de campo: mapeamentos da estrutura física e social das escolas e dos bairros em que estas estão localizadas. Pesquisas de dados na biblioteca municipal, no acervo público, no acervo da Secretaria da Cultura, da Secretaria do Meio Ambiente, da Secretaria do Planejamento e Urbanismo e da Secretaria da Educação na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Além disso, um levantamento junto ao Centro de Operações Policiais Militares (COPOM) sobre o índice de criminalidade dos bairros, entrevistas com presidentes das Associações de Moradores e com administração de algumas que trabalham com projetos sociais no bairro, também foram realizadas (CRUZ e DA CRUZ, 2017, p. 3).

Questionários de caráter socioeconômico aplicados com as e os estudantes, assim como a observação das interações cotidianas entre eles, foram importantes para o trabalho de compreensão da realidade destas/es estudantes. De igual forma, para o trabalho de reunião das principais demandas escolares que possuíam.

Os autores, à medida que construíram o texto, apresentaram suas experiências de observação de campo e de ação pedagógica, ao proporem atividades e oficinas nas escolas, articulando-as a seus referenciais teórico-metodológicos. Concepções como as de: *Familiar* de Gilberto Velho, presente no texto *Observando o Familiar* (1978); e *O ser afetado* de Favret-Saada (2005) são exemplos e foram utilizados para tratar do desafio que é assumir a perspectiva teórica-metodológica de uma observação participante que permite um intenso contato com as/os agentes da investigação.

Amurabi Oliveira (OLIVEIRA, FERREIRA e BURIGO, 2015), em *Pesquisa de campo sobre Ensino de Ciências Sociais: alguns desafios metodológicos*, realiza um balanço das pesquisas que realizam trabalho de campo na área de Ensino de Sociologia, compreende que é necessário estar atento para um

risco eminente presente em investigações desse cunho. Diante da relação que se constrói em campo entre pesquisadores e nativos, não é raro que ocorra uma empatia excessiva entre os envolvidos, que é preocupante ao se tratar de investigações científicas. Para dar conta desse problema, sugere que é necessário que dentro de nossa área seja desenvolvida uma espécie de controle das estratégias teórico-metodológicas escolhidas nas investigações.

Esse artigo demonstra a preocupação com o rigor científico quando se propôs realizar um trabalho de campo em duas escolas públicas de Uberlândia, a partir de uma perspectiva de observação participante, embasada em referenciais teóricos-metodológicos condizentes. Além disto, atingiu seu objetivo geral que era o de apresentar ações em sala de aula que foram pensadas e articuladas em conjunto com os agentes da investigação.

Sobre a segunda parte da primeira sessão do GT, destacamos o trabalho apresentado Prado (2017) intitulado “*Universais Sociológicos*” do *Ensino de Sociologia: alguns pressupostos e critérios teórico-metodológicos*, por nos trazer ao debate a discussão de princípios teóricos e metodológicos que, de alguma forma, confluem para a criação de “universais sociológicos” presentes na pesquisa e na prática de ensino de Sociologia Escolar.

O autor nos apresenta a hipótese de que a Sociologia encontra na escola uma série de *obstáculos epistemológicos* fomentados pela forma que alguns conceitos ou teorias são ensinadas no processo de ensino e aprendizagem que o autor classifica como “quase industrial” (PRADO, 2017, p. 4) proporcionado pelas escolas brasileiras. O resultado deste processo segundo o autor é uma *reificação* dos conhecimentos sociológicos que leva em conta apenas a orientação interna da ciência como sendo o objetivo do estudo, ou seja, “quando a capacidade processual e explicativa da realidade social é trocada pela necessidade pedagógica de decorar apenas uma definição pontual” (PRADO, 2017, p. 3).

A saída para esses obstáculos epistemológicos reside na utilização da categoria *imaginação sociológica* como princípio universal da disciplina escolar de Sociologia. A ideia de Prado (2017) é aliar as concepções teóricas e critérios teóricos-metodológicos do sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (criador do termo imaginação sociológica) às de dois outros expoentes do pensamento sociológico: Florestan Fernandes e Norbert Elias.

Ao aglutinar as noções de processo de observação (Fernandes), envolvimento e alienação (Elias) e biografia e história (Mills), o autor constrói um quadro com a fundamentação teórica e os critérios de análise necessários para que a imaginação sociológica possa ser esse referencial “universal” para o Ensino de Sociologia.

Nesse ponto, o pensamento de Prado (2017) coincide com a análise feita por Desterro (2016) que demonstra como a imaginação sociológica vem se tornando uma categoria legitimadora do Ensino de Sociologia nas

escolas, utilizada tanto em pesquisas acadêmicas como em documentos oficiais e livros didáticos.

O segundo dia de trabalhos foi marcado por discussões centralizadas em aspectos da prática pedagógica do Ensino de Sociologia. O que em uma primeira impressão nos pareceu um distanciamento do propósito do GT (de debater aspectos metodológicos e teóricos que estruturam as pesquisas sobre Ensino de Sociologia), acabou se tornando um proveitoso momento para reflexão. Isso no sentido de pensar sobre como os modos de se pesquisar o Ensino de Sociologia, desde determinados referenciais ou certos procedimentos, influencia as formas de agir, os diagnósticos e as representações sobre o cotidiano das salas de aula.

Os textos apresentados nos levaram a debater sobre a tensão entre uma demanda social e escolar por narrativas e discursos que encerram verdades e a pluralidade das formas de conhecimento que podem ou devem permear a prática pedagógica na Sociologia. E mais uma vez, o ponto-chave foi pensar o lugar e as características dos sujeitos, agora não tanto na pesquisa educacional, como fora na primeira sessão, mas sim, enquanto os sujeitos das e nas salas de aula. Para elucidar o panorama dos trabalhos selecionados para a segunda sessão do GT, apresentamos um dos artigos apresentados.

O trabalho intitulado *A pedagogia Histórica Crítica dentro da escola: uma análise da utilização da teoria pedagógica pelos professores e pelo corpo escolar* de Pedro Rodrigues Alves Ferrão da Silva (UNESP), tinha por objetivo identificar o princípio pedagógico desenvolvido por Dermeval Saviani no trabalho em sala de aula dos professores de escolas públicas das cidades paulistas de Lins e Marília.

A análise realizada por Silva (2017) se deu através de um duplo movimento. Primeiro, o autor procurou por convergências entre as práticas pedagógicas dos agentes pesquisados e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Depois, a partir de entrevistas com professores da área de Ciências Humanas das escolas, procurou aferir o grau de conhecimento que os docentes possuíam a respeito da Pedagogia supracitada.

A partir destas entrevistas, Silva (2017) identificou uma série de similitudes entre os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e a prática pedagógica dos docentes, principalmente em relação ao ideal de docência que constroem. Para o autor, uma possível justificativa para as aproximações encontradas se deve ao fato de que estes professores, ainda quando estudantes de licenciatura, leram a produção intelectual de Saviani.

Entre os entrevistados havia professores/as de diversas disciplinas, de modo que foi possível discutir os usos da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à prática docente vivenciada no cotidiano escolar, em geral, e não apenas em relação ao Ensino de Sociologia. Tratando-se da disciplina de Sociologia especificamente, enfatizou-se outros princípios episte-

mológicos para além do *estranhamento* e da *desnaturalização*, objetivos da Sociologia Escolar segundo as Orientações Curriculares Nacionais para a Sociologia no Ensino Médio (BRASIL, 2006).

De acordo com Silva (2017), tais princípios são responsáveis por construir uma imagem da Sociologia Escolar marcada tanto pela neutralidade do conhecimento científico quanto pelo ecletismo acadêmico. O que a distanciaria da realidade vivenciada por estudantes e professores da Educação Básica. Nesse sentido, o autor propõe que fundamentar didaticamente a Sociologia na Pedagogia Histórico-Crítica poderia amenizar tal problema.

Considerações finais e perspectivas futuras para o GT

Ao final, nossa proposta inicial de discussão teórico-metodológica acabou ensejando profundos debates acerca dos sujeitos e dos objetos tanto das pesquisas quanto das práticas pedagógicas. Acreditamos que estas reflexões serão caras para a compreensão dos novos contornos que a Sociologia Escolar pode vir a ter com a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil.

Mesmo com os desafios que se apresentam à disciplina, concluímos este texto com a expectativa de que as produções intelectuais e acadêmicas sobre o Ensino de Sociologia sigam, aprofundando a discussão no que se refere aos limites, possibilidades, diálogos e pertinência dos recursos e teorias. Pois essas serão fundamentais para a continuidade deste grupo de trabalho no ENESEB e, sobretudo, na luta por uma educação pública e de qualidade.

Referências

AZEVEDO, F. A Sociologia no Brasil. In: **Dicionário de Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1961, Prefácio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - vol. 3: Ciências Humanas e Suas Tecnologias/ Sociologia**. Brasília: MEC, 2006.

CARNIEL, F.; LIMA, A. J. C.; NETO, M. M. S.; SOLDAN, T. L. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. **Revista Urutágua**, n. 35, p. 180-196, 2016.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social. Revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 1, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996

COSTA PINTO, L. A. O ensino das ciências sociais no Brasil. *Sociologia*. VI (1), São Paulo: USP, 1944. Pp. 15 – 21.

CRUZ, A. C. A.; DA CRUZ, L. Da experiência à percepção: o papel dos métodos das ciências sociais na educação básica de Uberlândia. In: **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

DESTERRO, F. B. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

FAVRET-SAAD, J. ‘Ser afetado’. In: **Cadernos de Campo**, ano 14 n. 13, p. 155-161, 2005.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária Brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 1955, São Paulo: Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, Sociologia Brasileira, v. 7, 1976.

HANDEAS, A. O que e como temos pesquisado o Ensino de Sociologia na Educação Básica? In: **ANAIS DO XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**. Brasília: UnB, 2017.

OLIVEIRA, A.; FERREIRA, V. R.; BURIGO, B. D. Pesquisa de campo sobre Ensino de Ciências Sociais: alguns desafios metodológicos. **Revista Em Debate**, v. 13, p. 13-29, 2015.

PRADO, G. A. F. 'Universais Sociológicos' do Ensino de Sociologia: alguns pressupostos e critérios teórico-metodológicos. **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, P. R. A. F. A pedagogia Histórica-Crítica dentro da escola: uma análise da utilização da teoria pedagógica pelos professores e pelo corpo escolar. In: **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, I. L. F.; VICENTE, D. V.; SCHMIDT, J. J. Entre a sociologia da reprodução e a sociologia do sujeito: percursos teóricos das pesquisas nas escolas de Londrina e região a respeito das percepções dos estudantes. In: **V ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB)**. Brasília: UnB, 2017.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). **A Aventura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

ENSINO DE POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO? CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

RENATA SCHLUMBERGER SCHEVISBISKI
ANDRÉ ROCHA SANTOS

Introdução

A 5ª edição do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) que desde 2009 antecede o Congresso Brasileiro de Sociologia contou, pela primeira vez, com a realização do Grupo de Trabalho (GT) **Os conhecimentos de política na disciplina de sociologia no Ensino Médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos.**

O GT teve como objetivo reunir professores, pesquisadores, estudantes e demais interessados no tema dos conhecimentos de política na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Na proposta da coordenação foi aberta a possibilidade de envio de trabalhos que abordassem temáticas como:

- a) os conhecimentos de política nos documentos oficiais (PCNs, PCN+, OCNs, Matriz de Referência do ENEM, BNCC);
- b) história dos conteúdos de política nas propostas curriculares nos estados;
- c) formação de professores e o peso da Ciência Política nessa formação;
- d) conteúdo de política nos Livros Didáticos de Sociologia;
- e) metodologias de ensino, os materiais, os recursos audiovisuais, o uso das tecnologias no ensino;
- f) a Ciência Política nos exames de larga escala e vestibulares; e,
- g) reflexões sobre como os estudantes interagem com a temática política.

A justificativa para a proposta do GT esteve relacionada a alguns questionamentos norteadores como: Qual o papel dos conhecimentos de política na escola brasileira? Como esse conteúdo deve ser abordado no currículo escolar? Em que momento deve ser oferecido? Com quais conceitos, temas ou teorias?

Em um momento conturbado como o que vivemos, em que muito se fala *sobre e de* política, fica evidente a importância de realizar-se essa discussão em sala de aula, particularmente na disciplina de Sociologia, na qual estão incluídos conteúdos da área de Ciência Política. Na escola, noções básicas como Estado, Cidadania, Democracia, Totalitarismo, República, Ditadura, Liberalismo, Socialismo, Social Democracia, Neoliberalismo, Movimentos Sociais, Partidos Políticos, além de conceitos fundamentais como poder, igualdade, liberdade, tolerância, ética, espaço público, ideologia, consenso, conflito, hegemonia e utopia são abordados.

Dessa forma, torna-se fundamental discutir e estabelecer espaços de reflexão através de trabalhos que busquem apresentar dinâmicas e atividades em sala de aula sobre estes temas, conceitos e teorias, que discorram sobre questões metodológicas, preocupando-se em refletir sobre as formas e possibilidades de Ensino de Política nas aulas de Sociologia, bem como análises voltadas para questões relativas à transposição didática dos conteúdos, sobre questões relativas ao currículo. Além disso, sob o olhar da Ciência Política, problematiza-se a escola compreendida como *locus* político, onde atuam atores fundamentais na construção e invenção democráticas, tendo como pressuposto a concepção lefortiana de democracia como uma forma de sociedade em permanente (re)invenção de si mesma¹. Trata-se, portanto de fomentar o debate e a reflexão, especialmente no contexto político atual, onde há o incessante disparo de informações vindas principalmente da internet, as quais confundem valores caros ao Estado Democrático de Direito em vídeos, artigos, opiniões e declarações muitas vezes antidemocráticas e carregadas de ódio, preconceito e autoritarismo.

À luz destas considerações, apresentamos agora um panorama dos debates e discussões realizados no GT, buscando inseri-los em uma reflexão mais ampla, isto é, vinculando as questões dos autores e autoras dos trabalhos apresentados a diversas outras problemáticas. Discutimos a relação entre certas estratégias de ensino e seus efeitos em termos de aprendizado, de participação e engajamento cívico, estranhamento e desnaturalização da política associada a algo ruim e negativo, particularmente à corrupção, refletindo também sobre a forma de se trabalhar certos conteúdos de política. Abordamos também a política como eixo de análise na correlação entre jovens e política, em questões relativas à formação de professores e ao contexto político no qual as escolas estão inseridas. Por fim, fazemos alguns apontamentos sobre a agenda de estudos na área.

¹ Na perspectiva de Claude Lefort, a Democracia é uma forma de sociedade indeterminada, sempre em processo de (re)elaboração por parte dos atores sociais que a (re)inventam, especialmente através da criação de direitos. Essa reflexão está presente em diversos escritos do autor, mas especialmente na obra “A invenção democrática: os limites da dominação totalitária” (LEFORT, 2011).

Estratégias e recursos didáticos

Para que se possa analisar o ensino de uma área de conhecimento em qualquer modalidade, é necessária uma leitura ampla sobre diversos aspectos relativos ao desenvolvimento daquele conhecimento como campo científico (sua trajetória, a constituição de uma comunidade epistêmica, uma agenda de estudos, conceitos, teorias e modelos explicativos), assim como incentivos institucionais internos e externos, políticas educacionais e seus formatos e concepções curriculares. Trata-se, por sua vez, de uma reflexão que se dá sempre na fronteira entre a ciência em questão, a Educação e aspectos políticos e institucionais.

No Brasil, no âmbito das Ciências Sociais, quando o nosso foco é uma subárea em particular – a Ciência Política –, embora muito já se saiba sobre sua trajetória, o seu desenvolvimento e institucionalização como ciência, pouco se sabe e pouco se estuda sobre Ensino de Ciência Política. É por isso que os trabalhos apresentados no GT contribuíram para disseminar experiências sobre a constituição de metodologias e estratégias de ensino, materiais didáticos, aspectos relacionados ao currículo e ao conteúdo, formas de avaliação e formação de professores, entre outros aspectos.

Dos trabalhos apresentados, tivemos propostas didáticas desenhadas para o Ensino de Política, entre as quais destacamos: a) as simulações e jogos, cujos temas abarcaram eleições, sistema partidário brasileiro e processo constituinte; b) o teatro como experiência, unindo arte e política; c) a pesquisa de campo na área de políticas públicas, através de um estudo de caso, realizando levantamento do problema, analisando-o e propondo soluções. Dessa forma, verifica-se que os conteúdos de política requerem o desenho de atividades e exercícios, cada qual tendo um propósito e potencializando formas de raciocínio e análises específicas.

Nestas estratégias didáticas, verificamos que o objetivo primordial consiste em criar uma *aprendizagem significativa*, através da mobilização e participação dos alunos em atividades que simulam a realidade e que, portanto, têm o efeito de criar o envolvimento direto de todos os estudantes atuando na interpretação de papéis, organizando processos políticos e propondo soluções para questões de gestão em uma política pública específica. Além disso, é importante destacar que as propostas também buscaram criar o estranhamento e a desnaturalização de percepções negativas inerentes à política, especialmente a associação entre política e corrupção. Buscou-se também introduzir e desenvolver conteúdos e processos de análise política, no que tange ao nível local e nacional, em perspectiva longitudinal.

Em geral, são atividades que se diferenciam por criarem o envolvimento e a interlocução entre todas as turmas das escolas nas quais ocorreram, criando uma dinâmica diferente, um certo *political time*, no qual o tempo na escola torna-se político e voltado para a criação de um cenário,

de propostas, de falas e de diversos projetos políticos que surgem do imaginário de jovens adolescentes trabalhando o aprendizado e a aplicação de conteúdos como eleições e a constituinte, democracia, representação política, direitos e cidadania.

É importante ressaltar o significado das simulações em termos didáticos e políticos. No Ensino de Política, grande parte dos trabalhos publicados internacionalmente nesta área versam sobre simulações e jogos², justamente porque permitem o entendimento em uma única atividade, sobre a forma como os atores políticos agem, como se dá e é regulada a lógica dos interesses, as ideologias, as regras e constrangimentos institucionais visíveis e invisíveis que afetam a ação política, entre outros fatores analisados pela Ciência Política. Eles também contribuem para a retenção do conhecimento, para engendrar mudanças nas atitudes e percepções sobre a política e para criar o interesse. A metodologia da simulação foi utilizada no trabalho *Simulações de Eleições como Estratégia de Ensino da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio* de Marcela de Andrade Rufalo da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Nicolau Dela Bandera da Universidade de São Paulo (USP). Já a utilização de jogos foi o recurso mobilizado por João Paulo Dellasta do Nascimento da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em *Uma estratégia pedagógica: utilização do jogo “cara a cara com a política” nas aulas de Sociologia do Ensino Médio*. Nesse sentido, as simulações e os jogos são estratégias didáticas fundamentais no que diz respeito ao Ensino de Política, pois têm a qualidade de reunir, em uma única proposta, diversos objetivos, tanto em termos de conteúdo, quanto de aprendizagem, criando um aprendizado ativo.

A simulação leva o aluno colocar-se no “lugar de”, interpretando um papel, vivenciando uma situação prática. Além disso, permite reproduzir e inserir o estudante em uma situação real, mas controlada através da simulação, realizar trabalho em grupo, leitura, análise e discussão e desenvolver raciocínio analítico. As simulações podem ser de vários tipos e, como vimos, as mais comuns são simulações de processos decisórios em câmaras legislativas, campanhas políticas e eleições, cortes e organismos internacionais, entre outros.

O GT também contou com a apresentação de dois trabalhos tendo o teatro como estratégia didática e como experiência política nas ocupações estudantis. O primeiro deles foi o trabalho *O teatro como experiên-*

² A literatura norte-americana sobre simulações e jogos é extensa e muito diferente do caso brasileiro. Há revistas especializadas na publicação de trabalhos nesta área e há balanços bibliográficos como o trabalho de Chin, Dukes e Gamson (2009). No Brasil, entretanto, ainda temos poucos estudos publicados, sendo mais comum encontrarmos *papers* na área temática “Ensino e Pesquisa em Política e Relações Internacionais” da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). Há também um conjunto de artigos sobre o Parlamento Jovem Brasileiro (PJB), cujas referências podem ser encontradas em Martins e Barros (2018).

cia: um estudo sobre teatro enquanto prática pedagógica a partir do caso das Ciências Sociais de Gabriela Hoffmann da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que buscou enfatizar o papel insubordinado e questionador que deve estar no horizonte da Sociologia enquanto saber escolar, pois caso não seja dessa forma corre o risco de se transformar em apenas “mais uma disciplina do currículo”.

O outro texto foi *Teatro e transformação social: notas de experiências produzidas através do programa Pibid em Ocupações Estudantis do Sul da Bahia* de Laiane Vitória da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Ewerthon Vieira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Temos aqui, novamente, o trabalho de interpretação e elaboração de um cenário para a atuação dos atores, mas com a grande diferença na inserção de um componente curricular a mais: a arte. Com isso, arte e política se associam através do teatro como ferramenta pedagógica para promover o sentido da política e, com isso, mobilizar sentimentos, imagens, ideias e percepções de maneira aguçada no processo de ensino e aprendizagem, unindo o padrão acadêmico/científico à sensibilização dos sentidos e da dimensão estética. Dessa maneira, verificou-se que o teatro abre uma importante brecha para a construção de falas, diálogos, narrativas que sensibilizam os estudantes, criando o estranhamento e a desnaturalização e, portanto, outra forma de olhar a política, sendo possível utilizar obras clássicas ou temas contemporâneos para a encenação.

Nesse sentido, verificamos que os trabalhos apresentados no GT dialogam com uma forte produção científica internacional na área do Ensino de Ciência Política, a qual busca desenhar propostas que potencializem o aprendizado dos conteúdos da área, proporcionando maior envolvimento e engajamento dos estudantes³. Estratégias como o debate, por exemplo, são fundamentais, pois possibilitam a elaboração de múltiplas linhas argumentativas, contribuem para o pensamento crítico, favorecem a elaboração de argumentos e apresentação de dados, desenvolvem habilidades de argumentação, tanto escrita quanto oral e propiciam a participação dos alunos e o pensamento crítico no processo de análise.

Por fim, estudos de caso são excelentes ferramentas para o trabalho de pesquisa, por meio do levantamento de dados e análises de objetos específicos, até mesmo obras de autores clássicos, contribuindo para o pensamento crítico, a análise de atores, estratégias, regras, fatores e recursos, podendo ser feitos para vários temas e objetos de análise da Ciência Política.

³ Ver a produção científica em revistas como: *Journal of Political Science Education*, *Teaching Political Science*, *The Political Science Educator*, *American Political Science Review*, *American Journal of Political Science*, *American Politics Research*, *Political Science & Politics*, *Parliamentary Affairs*.

Conteúdos de política e formação de professores

Mencionadas as questões relativas às estratégias e recursos didáticos, passamos agora a outro eixo de discussão presente no GT, relacionado aos conteúdos e à formação de professores. A inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio brasileiro a partir da Lei 11.684/2008 se constituiu em um verdadeiro marco na educação nacional e impôs novos desafios aos conhecimentos de Ciências Sociais que se pretendem adequados e necessários aos nossos alunos. A medida recompensou mais de cinquenta anos de discussões, lutas e debates de vários intelectuais, entidades, organizações de classe e movimentos sociais pela reintrodução definitiva da disciplina na grade curricular nacional, além do fato de que “desafiou o campo sociológico brasileiro a atravessar o verdadeiro abismo que o separa da realidade do Ensino Médio” (BRAGA, 2009, p.163).

Consequentemente, tiveram início nos anos seguintes a produção de materiais, livros didáticos, seminários, encontros e pesquisas acadêmicas discutindo quais conteúdos deveriam estar presentes, por meio de quais autores, utilizando quais abordagens e teorias, tanto sociológicas, antropológicas e políticas quanto educacionais. Órgãos de governo como o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais de Educação e instituições da sociedade civil como Universidades e centros de pesquisa passaram a debater *o que, como e por que* essas questões deveriam ser ensinadas, assim como o desafio da transposição de um saber acadêmico para um saber escolar (MEUCCI, 2014).

No que diz respeito aos conteúdos de política nos livros didáticos de Sociologia, o trabalho *Política e Ciência Política no livro didático de Sociologia: teorias, temas e conceitos nos livros aprovados no PNL D 2015* de Guilherme Fernando Schnekenberg da Universidade Federal do Paraná (UFPR) buscou refletir sobre a presença dos conteúdos de Ciência Política nos livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. O texto discute com propriedade as noções e os temas da política e a apresentação da Ciência Política nos seis livros didáticos daquela edição do PNL D.

Outros três trabalhos se destacaram ao trabalhar *os conteúdos de política* em sala de aula. No trabalho de Jefferson Evanio da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) *Poder, política e estranhamento: uma reflexão sobre a construção social da (des)politização dos jovens*, o autor problematiza a crise enfrentada pela política que, de solução parece ter se tornado problema na percepção de muitas pessoas, transformando-se em algo a ser quase negado e combatido. A decepção é grande e toma proporções ainda maiores quando atinge o coração daqueles que poderiam (ou ainda podem) ser os autores dessa reconstrução, isto é, os jovens.

Já o texto de Mateus Henrique Jung Nascimento do Instituto Estadual de Educação Sapiroanga (IEES) *O estudo da Constituição Federal de*

1988 como forma de compreensão e análise da política nacional brasileira: diferenças entre a lei e a realidade brasileira, por meio da desnaturalização procura enfrentar a alienação dos jovens desse entendimento da política e das leis como um jogo embaralhado, desorganizado senão caótico. Por meio do estudo da Constituição Federal chama a atenção para a conscientização das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que o cercam.

Concluindo este eixo, João Felipe Salomão da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDEC-RJ) e Thaiana Rodrigues da Silva do Projeto Baixada para Cima (BPC) apresentaram o trabalho *Conteúdo igual, público desigual: crítica à meritocracia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio*. De forma original discutiram o papel da Sociologia Escolar para questionar o *status quo*, em especial a abordagem do tema “meritocracia”. O estudo descreveu a observação de aulas em duas escolas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro ao longo do ano letivo de 2016: a primeira, uma escola particular, destinada a alunos de classe alta, em área nobre da capital; a segunda, uma escola pública, que atende a alunos oriundos das classes populares na periferia de um município na Baixada Fluminense. Foram apresentados os (1) contextos sociais e institucionais, bem como (2) as características socioeconômicas dos alunados, onde se inserem, (3) as práticas docentes analisadas. O trabalho buscou identificar as mediações pedagógicas mobilizadas pelo professorado para a abordagem do tema da meritocracia e as reações do seu alunado.

Outro eixo de discussões presente no GT consistiu em reflexões sobre o cenário brasileiro, abordando sobre formação e perspectivas sobre *a situação do trabalho docente* no atual contexto político. A pesquisadora Vanessa Ribeiro da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília analisou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em *Formação de educadores e educandos: diálogos acerca da parceria entre universidade e escola pública*. De forma muito pertinente o trabalho fomentou o debate em um momento político em que se acirram as ameaças à escola pública e no qual o papel da universidade se sobressai no sentido de desvendar os interesses e os mecanismos que articulam tais agendas e oferecer elementos para a resistência.

Por fim, dois trabalhos examinaram o contexto e as circunstâncias do trabalho docente no estado da Bahia. No seu trabalho intitulado *Perspectivas docentes sobre o Ensino de Sociologia em Conceição do Almeida/BA*, Fernanda Souza Santos Santanna e Luis Flávio Reis Godinho da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) investigaram o Ensino de Sociologia no município a partir de variáveis, inseridas em um roteiro de entrevista semiestruturado, como: 1) perfil docente; 2) metodologias de ensino; 3) conteúdos programáticos; 4) materiais didáticos; e, 5) a relação dos alunos com o componente pela perspectiva docente. Além disso, as entrevistas com as docentes responsáveis pelo ensino da disciplina possi-

bilitaram traçar um perfil do docente de Sociologia no município, em sua totalidade mulheres sem formação na área das Ciências Sociais.

A situação do trabalho docente no ensino de sociologia no estado da Bahia de Luiz Paulo Jesus Oliveira, também da UFRB, investigou a situação do trabalho docente no ensino de Sociologia no estado da Bahia, a partir de três dimensões de análise: o perfil socioeconômico dos professores, a formação docente e condições de trabalho. Do ponto de vista metodológico, utilizou informações de cunho quantitativo disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação, cujas variáveis existentes permitiram a construção de indicadores importantes para compreensão de um quadro geral da situação do ensino de Sociologia em escala nacional, regional e local.

Considerações finais: a construção de um espaço de debate

A proposta do GT **Os conhecimentos de política na disciplina de sociologia no ensino médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos** buscou ser um espaço de debate e troca de ideias e experiências sobre o Ensino de Política na disciplina de Sociologia na Educação Básica e sobre a política no espaço escolar. A política enfrenta uma grave crise. De solução parece ter se tornado problema. De “processo pelo qual se obtém acesso ao exercício do poder e, por meio dele, à organização da vida coletiva numa determinada sociedade” e “prática que expressa as contradições presentes na sociedade e a arena em que se encontram as soluções, sempre provisórias, para elas”, na exemplar definição de Miguel (2018, p. 03), se transformou em algo a ser negado, combatido, quase odiado. A decepção é grande e toma proporções ainda maiores quando atinge o coração daqueles que poderiam (ou ainda podem) ser os autores dessa reconstrução: os jovens.

Ao acertar esse alvo a desilusão incorpora uma intensidade perigosa que arrasta consigo a democracia enquanto valor em contraponto ao pensamento autoritário que ganha estrutura e musculatura. Ao jovem brasileiro nesse contexto fica o entendimento de um jogo embaralhado, desorganizado senão caótico em que sobressai, de forma proposital, a alienação, o difícil acesso a certas informações e o estímulo à confusão de conceitos com o intuito de fazer com que as novas gerações tenham repulsa pela política e pela democracia, além de não terem consciência das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que o cercam e assim o debate possa ser monopolizado e conduzido por determinados indivíduos, grupos e classes sociais.

Essa mesma preocupação com a política em geral e a democracia em particular tem ocupado a atenção de grandes referências do pensamento contemporâneo no campo das Ciências Sociais como Boaventura de Sousa Santos (2016) e Manuel Castells (2018).

A Sociologia é uma ciência que implica uma dimensão política muito contundente que reflete “sobre as relações entre teoria e prática política, enfrentando a difícil questão de entender e determinar as conexões existentes entre Sociologia (enquanto esfera do conhecimento) e a Política (enquanto esfera da ação)” (SELL, 2015, p. 27). Ao abrir a possibilidade de questionar a sociedade capitalista e discutir temas como desigualdade social, exploração nas relações de trabalho, indústria cultural, os limites da democracia liberal ou pensamento político autoritário e tantos outros temas e teorias possíveis, a ciência da sociedade provoca a pensar alternativas e, de alguma forma, querer transformar essa realidade social. É esse espaço de discussão e reflexão que o GT **Os conhecimentos de política na disciplina de sociologia no ensino médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos** se propôs a construir.

Referências

BRAGA, R. Atravessando o abismo: uma sociologia pública para o ensino médio. In: BRAGA, R.; BURAWOY, M. (Orgs.). **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

CASTELLS, M. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

CHIN, J; DUKES, R.; GAMSON, W. Assessment in Simulation and Gaming: A Review of the last 40 years. **Simulation & gaming**, v. 40, n. 4, p. 553-568, 2009.

LEFORT, C. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARTINS, L. M.; BARROS, A. T. Juventude e educação para a democracia: relatos de egressos do Parlamento Jovem Brasileiro. **Revista Sociologia e Política**, v. 26, n. 66, p. 49-78, 2018.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. In: **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

MIGUEL, L. F. Marx e a ciência política. **Blog da Boitempo**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/05/07/marx-e-a-ciencia-politica/> Acesso em 16 ago. 2018.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SELL, C. E. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SEÇÃO 3

RODAS DE CONVERSA

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

SER DOCENTE E FORMAR DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA

BRUNA LUCILA DOS ANJOS

Introdução

No bojo de introdução a este trabalho, é importante mencionar que esta reflexão é fruto de uma apresentação em uma mesa intitulada “Troca de experiências docentes e discentes” ocorrida no V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia, em Brasília, no dia 25 de julho de 2017.

Esta mesa contou com a presença de três professores de Sociologia, a saber: Bruno Borges da rede privada e pública de Brasília, Marcos Silva da rede pública de Minas Gerais, e a minha que atuo nas redes estadual e privada do Rio de Janeiro, e na época também era supervisora do Programa de Iniciação à Docência (Pibid).

Este relato tem como objetivo refletir sobre a história da disciplina escolar Sociologia, especialmente no estado do Rio de Janeiro, aliando a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. E também uma análise sobre o papel do professor de Sociologia enquanto formador de outros professores, já que tem feito parte de minha trajetória docente a orientação de licenciandos de Ciências Sociais.

Para a fala da mesa foi pedido que eu respondesse a umas questões com relação a minha identificação pessoal com a carreira, bem como alguns dos fatos mais marcantes em minha trajetória profissional. E uma reflexão, sobre os rumos que a disciplina pode tomar no Ensino Básico dadas as questões conjunturais das políticas educacionais que estão em jogo.

Portanto, o texto que se apresenta está dividido em quatro partes: a primeira consta nesta breve introdução; na segunda, discorro sobre o como aprendi a ser professora, onde pontuo a minha formação acadêmica desde a escola básica até a graduação, passando pela especialização até o mestrado; na terceira, minha experiência profissional como professora nos diversos espaços de atuação; e, por fim, as considerações finais onde faço algumas reflexões e apontamentos sobre o como é ser professora de Sociologia nestes tempos.

Como aprendeu a ser professora?

Tal questão me remete aos meus anos de Ensino Médio, onde tive contato com a disciplina Sociologia pela primeira vez. O retorno da Sociologia

enquanto disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro remonta a democratização e a promulgação da Constituição Estadual em 5 de outubro de 1989.

Assim dizia o texto: “Será introduzida, como disciplina obrigatória, nos currículos de 2º grau, da rede pública e privada, em todo o território do Estado do Rio de Janeiro, a Sociologia.” (Parágrafo 4º do Artigo 317, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, promulgada em 05 de outubro de 1989, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro).

Os estudantes da escola pública do Rio de Janeiro têm Sociologia na matriz curricular desde o início da década de 1990. Quando cheguei no Ensino Médio, nos primeiros anos da década de 2000, a Sociologia contava com dois tempos semanais na 3ª série deste nível de ensino. As aulas de Sociologia contribuíram muito para a definição da escolha da minha profissão, eu sabia que gostaria de ser como minha professora de Sociologia, levar aqueles temas discutidos para escola e apresentar estudos teóricos sobre a sociedade.

Segundo Valle (2006) o processo de escolha profissional é influenciado por múltiplos fatores, dentre os quais: o capital cultural adquirido por um indivíduo, mas também pelas instituições sociais como a família e a escola, sendo essa última responsável pelo aspecto atitudinal, ou seja, o estudante acaba vendo como exemplo seus professores em relação as atitudes de formação profissional.

A influência desse “efeito professor” se deu no momento da minha escolha profissional, a professora que eu tive no Ensino Médio demonstrava atitudes que gostaria de ter como profissional, outros professores também me espelharam na carreira docente. Eu queria ensinar pessoas, desenvolver o pensamento crítico através de minhas aulas, discutir temas da atualidade, trazer as informações de outros pontos de vista não pensados em uma análise superficial da realidade social. Ou seja, fazer o que a minha professora de Sociologia do Ensino Médio realizava nas aulas.

Cheguei à universidade querendo me formar professora de Sociologia, em uma época que isto não era tão normatizado porque ela não figurava nos bancos escolares brasileiros de maneira obrigatória. Então tive que fazer bacharel, e me inscrever em disciplinas pedagógicas em algum momento para também sair com o diploma de licenciatura, é o popularmente conhecido como “3+1” em que os cursos de bacharelado e licenciatura são concomitantes caso seja desejo do estudante, mas não há entrada para a formação específica de professores (HANDFAS, 2009).

Formação acadêmica

Minha formação acadêmica, como bacharel em Ciências Sociais, se iniciou no segundo semestre de 2004 quando ingressei no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como já exposto anteriormente, fiz concomitantemente a licen-

ciatura, em um momento em que as disciplinas pedagógicas poderiam ser cumpridas a partir do quinto período de estudos. Terminei os dois cursos no final do ano de 2008, após a conclusão do estágio supervisionado em duas escolas estaduais de nível médio.

Na experiência do estágio pude ter contato com o Ensino de Sociologia em ambientes formais de educação, mas já atuava desde o início da graduação em pré-vestibulares comunitários. Neste espaço pude encontrar outros professores de Sociologia, desenvolver programas de aula e os aplicar. Foi o meu primeiro espaço de formação e de atuação profissional, ainda quando adquiria os saberes teóricos na universidade.

Ainda é necessário mencionar que durante o período de estágio supervisionado eu participei de uma pesquisa de Iniciação científica, sem bolsa, com a temática “Percepções discentes sobre o Ensino de Sociologia” sob orientação da Professora Julia Polessa Maçaira na Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ).

A pesquisa na área de Ensino de Sociologia me despertou um grande interesse sobre o tema Sociologia, Currículo e Educação, mas especificamente sobre na escola básica. Após a graduação de Ciências Sociais, já trabalhando na área de ensino em ONG's e na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ), eu voltei à universidade no ano de 2010 para realizar uma especialização em Ensino de Sociologia, na Faculdade de Educação da UFRJ.

A monografia, defendida em 2011, teve a orientação da Professora Julia Polessa Maçaira, e a investigação versou na percepção dos discentes sobre o Ensino de Sociologia na escola, onde realizei um estudo de caso. A especialização, as discussões travadas no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/UFRJ), pertencente à Faculdade de Educação da UFRJ, me direcionou a busca por uma pós-graduação *stricto sensu* em que conseguisse pesquisar a fundo a questão da disciplina de Sociologia no Ensino Básico.

Entre em 2014 no Mestrado em Educação na UFRJ, e sob orientação da Professora Anita Handfas defendi a minha dissertação intitulada “Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de Propostas Curriculares”, onde analisei de maneira comparada doze propostas curriculares estaduais, e cinco documentos nacionais, a fim de compreender as configurações da Sociologia Escolar (Ver: ANJOS, 2016).

O ciclo iniciado no mestrado, que foi finalizado em 2016, foi uma fase intensa de produção acadêmica e de diversos diálogos com pessoas que se interessam pela temática do Ensino de Sociologia, especialmente pelas questões curriculares no ensino desta disciplina.

Tendo em vista a minha trajetória acadêmica marcada principalmente por minhas participações realizadas como pesquisadora nos grupos de pesquisa IPPUR e LabES e a trajetória ligada aos afazeres da docência (monito-

ria). No próximo tópico irei abordar a minha atuação profissional vinculada a questão do Ensino de Sociologia e dos espaços não-formais de Educação.

Atividades profissionais

A minha atuação profissional caracteriza-se basicamente pela atividade docente. Conforme já mencionado, durante a graduação em Ciências Sociais, já desempenhava a função de professora de Sociologia em um pré-vestibular comunitário, onde atuei como voluntária também na coordenação pedagógica de 2004 até 2013.

Assim que finalizei a graduação em Ciências Sociais não encontrei espaço para atuar como professora de Sociologia em escolas, e por isso fui atuar na área de ensino em ONG's. E mesmo após conseguir atuar na área docente, mantive o trabalho nas ONG's durante um tempo.

Fiz diversos concursos para atuar como docente na rede estadual do Rio de Janeiro (2008, 2009, 2011), conseguindo aprovação em todos eles, e podendo assim começar a atuar como professora de Sociologia na Rede estadual do Rio de Janeiro em 2010. Tive também durante este tempo de docência uma experiência curta de atuação em uma universidade particular. Atualmente, trabalho em três escolas, sendo duas da rede estadual e uma privada.

Durante o ano de 2011, já docente da rede estadual do Rio de Janeiro, participei de um projeto desenvolvido no âmbito escolar intitulado “Ensinando e Aprendendo a História e a Cultura Afro-Brasileira”, com financiamento da FAPERJ, que articulava pessoas da universidade e da escola básica. O objetivo era a criação de um material didático que tratasse da temática racial, a ser usado na escola pelas disciplinas de Sociologia e História.

Para além disto, é preciso dizer que atuo também como supervisora no Pibid Ciências Sociais da UFRJ, desde 2015 até o fim de 2017, onde atuam sob minha orientação cinco bolsistas de iniciação à docência. A atividade realizada no Pibid é concebida como algo relacionado também a pesquisa e a formação do professor enquanto pesquisador.

Refletindo sobre minha trajetória percebo na docência do Ensino de Sociologia o meu principal foco. Parece estar tão enraizado, que atualmente, é este também o meu foco de produção acadêmica. E, neste sentido, a troca com outros professores, estagiários e discentes, tem sido fundamental para esta construção.

Formando docentes: experiências como professora supervisora de estágio supervisionado e Pibid

Desde o ano de 2013 recebo estudantes de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia para a prática de estágio supervisionado nas escolas da rede estadual em que atuo. O ambiente escolar passa a ser frequen-

tado, com o intuito de prática docente, pelos graduandos nos últimos períodos de sua formação. O que se pretende é que um determinado número de horas de observação, coparticipação e regência forme aquele indivíduo professor.

Temos então três agentes nesta formação: o professor da universidade que faz a interlocução com os professores das escolas e direcionam os estudantes; o professor regente da escola que orienta o licenciando nas etapas previstas de formação, e o próprio licenciando. Esta dimensão considera a escola um espaço de reflexão e ação da formação pedagógica.

Nesta prática de orientação se configura uma relação de parceria, tal qual denominam NEVES e MELO (2012) onde o estudante participa das aulas na escola, respeitando as etapas previstas, e o docente da formação deste profissional.

O que se espera é que o estágio supervisionado não seja meramente uma formalidade burocrática de cumprimento de horas, mas sim uma aprendizagem profissional. Tal processo também afeta o professor regente, que além de compartilhar seus saberes docentes também pode obter através desse contato trocas acadêmicas e respostas interessantes de como está sendo desenvolvido o seu trabalho.

No ano de 2015, fui convidada a ser supervisora do Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid) na escola pública em que lecionava no turno noturno, através de um vínculo com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De maneira diferente do estágio supervisionado, os estudantes vinculados ao Pibid recebem uma bolsa para desenvolver um trabalho de no mínimo oito horas semanais na escola e conta com uma proposta de intervenção de atividades pedagógicas com mais frequência do que o estágio supervisionado.

Os bolsistas do Pibid são inseridos desde o início da sua formação na escola, inclusive o programa recomenda isto, o que acaba por diminuir a lacuna de inserção tardia na escola, ou seja, passa a se pensar à docência desde os primeiros contatos com as disciplinas teóricas das Ciências Sociais.

O projeto do Pibid desenvolvido no colégio estadual onde lecionava tinha o objetivo de discutir uma metodologia pedagógica de trabalho dos temas das Ciências Sociais: a fotografia.

Houve assim um aprendizado maior que a reflexão sobre a minha prática docente, aprendi também, em conjunto com os licenciandos e a professora universitária que coordenava, a inserir uma metodologia didática nos temas trabalhados através do uso da fotografia. Discussões textuais e oficinas sobre semiótica e decupagem de imagens fizeram parte do nosso cotidiano durante a realização do projeto.

Conforme já exposto em artigo sobre o projeto a imagem é um mobilizador de aprendizagem uma vez que:

o uso da imagem se constitui em ferramenta potencialmente capaz de mobilizar um conjunto de atributos fundamentais ao aprendizado dos alunos: observação, percepção, sensibilidade, expressão oral e escrita são qualidades que podem ser trabalhadas pelo professor de sociologia, na medida em que consiga mobilizar estratégias didáticas criativas. (HANDFAS et Al., 2016, p.253)

É importante compreender que se não fosse a experiência de formação do Pibid eu não usaria as imagens da maneira que as utilizo hoje em sala de aula.

É necessário um aparato teórico específico que o contato com a universidade e os licenciandos foram importantes para o desenvolvimento deste conhecimento de considerar a fotografia como facilitador na aprendizagem dos conceitos sociológicos, sem ser somente um apêndice.

Sendo assim, O Pibid atua como uma política de formação inicial, dos licenciandos, especialmente na atuação da reflexão embasada na prática docente, e no contato com ela complementando a formação teórica presente na universidade. E o programa faz isso através das vivências no ambiente escolar, a interação com os alunos e a prática didática.

Mas também é um importante processo de formação continuada para o professor supervisor, com o aperfeiçoamento de sua prática profissional. A possibilidade de reflexão coletiva sobre um trabalho didático, pensado em geral individualmente, e sobre metodologias distintas são o grande impacto do Pibid na prática docente.

Considerações finais

Foram apontados nesta reflexão os dois pilares principais da construção dos saberes docentes: formação acadêmica e atuação profissional. Mas é necessário perceber que o aprendizado do “ser docente” também se efetiva com os pares, no caso aqui colocado os licenciandos de Ciências Sociais.

O incentivo das universidades, e um acompanhamento qualificado, a uma formação dos licenciandos é imprescindível para a formação profissional. E também é uma excelente ponte de acesso entre a universidade e a escola básica. Tanto o Pibid, de forma mais intensa, quanto o estágio supervisionado se caracterizam por serem experiências intensas de reflexão e ação pedagógica em escolas de Ensino Básico. Podemos classificar, portanto, este espaço de formação docente como estando para além da universidade.

Um professor de Sociologia dificilmente tem muitos pares nas instituições onde leciona, especialmente por conta da carga horária reduzida de Sociologia praticadas nas escolas. Com isso o contato com os licencian-

dos proporciona um debate e planejamento didático conjunto e contínuo dificilmente experimentado nas condições atuais das redes de ensino, trazendo maior qualidade para sua prática profissional.

Além disto é experimentado pelo professor da Educação Básica através do contato com os licenciandos uma reaproximação com as práticas universitárias, e aliado a isto uma perspectiva de aliar sua prática docente à dimensão da pesquisa, mais presente na formação superior.

Conforme Novoa (1992) menciona a formação docente não se constrói só através de técnicas, há uma reflexão da prática e da identidade durante toda a vida profissional. Um professor que recebe estagiários, seja do Pibid ou da formação básica, está também durante esse processo refletindo sobre as suas práticas profissionais, e se reinventando de acordo com as trocas com os licenciandos.

Portanto, ao refletir sobre minha prática profissional, ressalto que a troca feita com os licenciandos que: assistem minhas aulas, me retornam com observações, propõem atividades, realizam planejamentos comigo e estão em contato com a universidade, me fazem uma professora que reflete sobre sua atuação. Além dos saberes teóricos, os saberes da prática também nos auxiliam na formação, e no meu caso, eles são obtidos através de uma dialogia com os licenciandos do estágio supervisionado e do Pibid.

Sintetizo o impacto do contato dos licenciandos com a minha trajetória docente como uma “oxigenação das práticas pedagógicas”. Na medida em que a reflexão das atividades profissionais acontece propiciando uma nova maneira de planejar e discutir suas ações cotidianas, e repercutindo em novas possibilidades junto aos discentes da escola.

Referências

ANJOS, B. L. G. **Sociologia no Ensino Médio: Uma análise comparada de propostas curriculares**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

HANDFAS, A.; ANJOS, B. L. G.; LANDARINI, S.; IBRAIM, Y. G. C.; ARRUDA, J. V. C.; SILVA, M. M. S.; ARAUJO, J. C. O Pibid Ciências Sociais da UFRJ: reflexões sobre uma prática. In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: CirKula, 2016. Pp. 247-270.

HANDFAS, A. A formação do professor de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. Pp. 187-196.

NEVES, A. B. M.; MELO, C. Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem? In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

NOVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: CAMINHOS E DESCAMINHOS QUE LEVAM OS SUJEITOS DE ESTUDANTES AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

MARCOS ANTÔNIO SILVA

Introdução

Como nos alertam Tardif e Raymond (2000), o início da constituição da identidade do sujeito docente se dá em um processo bastante anterior a sua formação acadêmica. Assim os professores são profissionais, que mesmo antes de iniciarem a sua formação profissional, foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas). Nessa perspectiva, toda a formação escolar pré-acadêmica (Pré-Escola, Educação Básica, cursos técnicos, profissionalizantes, entre outros) se mostram fundamentais para construção identitária do futuro professor.

Esse processo tem sequência após a formação universitária, no exercício da docência, onde haverá imensas trocas desses profissionais com os demais sujeitos que compõem o ambiente escolar (professores, estudantes, pais, direção, pedagogos, inspetores entre outros). Tal cenário nos leva a compreender que a formação docente é um processo contínuo, em parte concebido de forma sistematizada (curso de graduação, pós-graduações, oficinas e palestras oferecidas pelas redes em que atuam entre outros), mas também se dá de forma espontânea e informal em suas redes de sociabilidade com outros grupos e em ambientes que passam ao largo do controle da formação acadêmica.

Construção do tipo ideal de um professor de Sociologia

Em um exercício de rememoração sobre nossas docências em Sociologia na Educação Básica, uma questão que é colocada e pode ser expandida a todos os profissionais que exercem a profissão docente é: Como se dá a formação identitária de um professor?

Levando em conta vivências próprias e a de outros profissionais que tivemos acesso é possível refletir sobre essa questão. Tal construção pode ser realizada a partir de recurso metodológico descrito por Weber (1999) que consiste na construção de um “tipo ideal” que nos permite reunir em um mesmo caso características difusas e produzir generalizações que nos permitem uma maior aproximação de nosso objeto. Assim, a seguir realizaremos um exercício de construção do tipo ideal de um professor de

Sociologia e dos desafios que o mesmo encontra no início do exercício de sua docência.

Notas sobre Trajetória Estudantil de um futuro professor de Sociologia

Os caminhos e descaminhos que compõem a formação de um professor o colocam no lugar de uma pessoa que já nos anos finais do ensino fundamental (antigo ginásial ou de 5^a a 8^a série) começa a se interessar de forma intensa por determinadas disciplinas, no caso do professor de Sociologia esse interesse acontece pelas disciplinas ligadas ao campo das Ciências Humanas como História e Geografia, especialmente quando essas tratam de política e temas mais atuais. Essa opção surpreende, pois muitos de seus colegas e até mesmo familiares não conseguem compreender esse tamanho interesse por tais disciplinas que muitos achavam pouco importantes e até mesmo chatas. Nesse período em grande parte dos casos essa sua preferência encontra a cumplicidade dos professores das disciplinas em questão que passam a inspirar esse futuro docente.

Já nessa época percebe-se também certo interesse por questões ligadas a temas políticos e sociais, a própria fruição cultural desse sujeito passa a refletir essas suas preferências, pois as músicas que escuta, os filmes e programas de TV que assiste e os livros que passa a ler são perpassados por estas temáticas.

Na própria escola, estudantes com esse perfil, encontram vazão para essas suas ânsias na aproximação ou participação em agremiações estudantis, onde fazem contato com membros de grêmios de outras escolas, membros do movimento estudantil e com partidos políticos invariavelmente ligados a esquerda radical onde inicia sua militância. Esse jovem ainda passa a ocupar espaços destinados a adultos como cadeira no Colégio e Caixa Escolar onde acontecem processos e discussões que não entende por completo, mas acha que, por algum motivo, deveria estar ali.

No Ensino Médio agora com o contato direto com a disciplina de Sociologia, a qual até então tinha conhecido por ouvir falar dentro das aulas de História, Geografia e até mesmo nas aulas de Religião, a admiração por essa disciplina se transforma em certeza. As aulas passam a não findar com bater do sinal do intervalo e em conversas amistosas com professor de Sociologia a admiração por temas, autores e conceitos ligados a essa disciplina aumenta e esses passam a gastar minutos preciosos de seu tempo do intervalo aprofundando o debate de questões apresentadas nas aulas. Em nossas docências um indicador sobre o sucesso da afetação causado por nossas aulas é quando estas não terminam depois de findo o tempo regulamentar.

Voltando a trajetória de nosso futuro professor de Sociologia, quando chega a hora de prestar o vestibular, não há dúvidas. Na verdade existe

sim, pois ele quer prestar o vestibular para Sociologia, mas entre as opções de curso essa disciplina não está lá, só existe uma tal de Ciências Sociais, mesmo um pouco receoso faz a escolha por esse curso após consultar o seu professor de Sociologia o qual explica que é a mesma coisa com a vantagem que receberá de brinde outros dois campos do conhecimento; a Ciência Política e a Antropologia. Sua aprovação pode ser que venha já no primeiro, no segundo ou terceiro exame, não importa o tempo só faz aumentar a paixão e a sua militância.

A socialização acadêmica de um futuro professor de Sociologia

Aprovado no curso de Ciências Sociais esse futuro professor encontrará o céu, em sua turma na universidade todos possuem “Tesão” similar ao seu em debater temas os quais seriam entendidos como inoportunos e chatos em outros espaços. Agora as discussões se prolongam, não mais por poucos minutos após as aulas em conversas rápidas com o professor, mas sim por horas e horas junto a seus colegas de curso. Assim nos corredores da universidade, no bar, no lar, diretórios acadêmicos, ou seja, nos mais diversos espaços, estão sempre a debater temas pouco familiares aos não iniciados em sua ciência.

“Adestrado” no mundo acadêmico, aprende a cada dia um autor, um conceito, uma corrente de pensamento nova que mesmo não possuindo domínio mínimo dos escritos desses autores, talvez tenha lido apenas um capítulo de um livro, não hesita em utilizá-lo em suas análises. Assim expressões como “Segundo Weber...”, “Segundo Foucault...”, e dali hermenêutica, existencialismo, a pós-modernidade, etnometodologia, de forma a travar debates pouco conclusivos, uma espécie de “truco acadêmico” onde quem lança mão da “carta” mais alta vence o jogo. Assim é socializado no seletivo e hermético jogo acadêmico, que entre outras coisas lhe incorpora uma nova linguagem, quase um idioma entendido apenas por especialistas.

Há nesse processo algumas disciplinas ligadas ao Ensino de Sociologia, as quais não são centrais dentro da grade curricular e estão presentes ali como uma espécie de “puxadinho” dentro de um curso onde o foco é a formação de bacharéis. Nosso futuro professor cursará essas disciplinas sob o olhar vigilante de alguns professores e colegas, os quais, de forma não explícita, enxergam a sua escolha pela docência na Educação Básica como uma espécie de fracasso profissional. Caso tenha sorte encontrará nessas disciplinas docentes que tenha alguma experiência prática com a Educação Básica e empatia pela área da docência, caso contrário conviverá com um professor que recebeu essa cadeira como uma espécie de punição do departamento e deixará isso claro em todas as suas aulas.

Durante os quatro anos da graduação tudo transcorre muito bem na convivência com os pares, mas é chegada a hora de abandonar a “Torre

de Marfim” e ir para o mundo real e “transmitir” todos os conhecimentos a ele confiados por nossa nobre ciência, quase como uma espécie de evangelização aos incautos, uma verdadeira cruzada contra o senso comum.

O ingresso de um professor de Sociologia recém-formado na sala de aula e o convívio com seus jovens alunos¹

Já no primeiro contato em seu novo ambiente de trabalho, nosso professor perplexo constata que o prestígio por sua disciplina não se modificou muito desde sua saída da escola e agora, na condição de professor, não consegue entender o porquê de seus “alienados” alunos oriundos das classes populares, futuros trabalhadores braçais de onde o patrão burguês extorquirá a mais-valia, não valorizam a importância dos conceitos marxistas em suas vidas. Também lhe incomodará o fato do limitado “capital cultural” de seus alunos, o qual não os permite entender as violências simbólicas inscritas nas entrelinhas das músicas misóginas e sexistas muito prestigiadas e cantadas pelos jovens alunos, inclusive entre as meninas.

O inferno astral vivenciado por esse professor de Sociologia recém-chegado ao ambiente escolar, ganha traços dramáticos quando o assunto está ligado à questão étnico/racial. Um fato que lhe chama a atenção são os comentários racistas que seus jovens alunos fazem quase cotidianamente ao se dirigirem a seus colegas. Aos seus ouvidos educados a escutar análises acadêmicas e dos movimentos sociais sobre o tema, tais comentários soam como uma nota desafinada para um músico com ouvido absoluto, seu descontentamento é ainda maior quando esses comentários são realizados por um jovem também negro. Nesse momento lembra-se de Paulo Freire (1987, p. 32) e suas sábias palavras; “O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.” Sua empatia pelos sujeitos que são o alvo do processo educativo por ele mediado começa a ser minada quando constata que esses jovens alunos ao perceberem que tais comentários o incomodam passam a fazê-los mais frequentemente na sua presença.

Quando os assuntos são: política, religião e futebol, o professor ao propor em suas aulas a análise desses temas sempre escuta de seus jovens alunos, que tais temas não devem ser discutidos em sala de aula, fazendo

1 A opção de nomear em todo o texto os sujeitos discentes da pesquisa como jovens alunos não foi uma escolha arbitrária, sendo esta referenciada pela análise de Teixeira (2014), onde esta autora classifica os jovens como sujeitos do processo educativo, sendo estes adjetivados por diferentes dimensões de sua vida, sendo a condição de aluno apenas uma destas dimensões. Portanto, a própria expressão Jovens Alunos apresenta um posicionamento crítico a uma perspectiva lançada frente aos jovens dentro do ambiente escolar, que tenta enquadrá-los somente na condição de aluno ignorando as demais facetas de sua identidade.

referência ao célebre ditado popular; “Futebol, política e religião não se discutem”. Esse fato novamente o deixa perplexo, pois havia formulado tais propostas de aula justamente devido a uma necessidade empírica, já que esses mesmos jovens alunos que o censuraram, discutem quase indo as vias de fato esses temas de forma pouco reflexiva e etnocêntrica o tempo todo.

Caso esse profissional tenha como prática o exercício da reflexividade e da autocrítica poderá entender que há ali um conflito de linguagens e que a escola o demandará habilidades contrárias as exigidas na universidade. Assim passa a perceber que ao contrário do mundo acadêmico, onde quanto mais complexas fossem as suas análises frente um determinado fenômeno social com a utilização de inúmeros autores, estatísticas e termos técnicos mais o seu trabalho seria valorizado, no ambiente escolar, o seu trabalho será justamente o oposto, pois sua função consiste em sensibilizar o “público leigo” sobre problemas sociológicos. Para isso, tem o desafio de apresentar a seus jovens alunos conceitos e correntes de pensamento utilizados pela Sociologia para analisar fenômenos sociais presentes na vida cotidiana desses jovens de forma simples e didática, mas sem perder o rigor científico.

Essa análise o permitirá relativizar as posturas adotadas por seus jovens alunos, assim resistindo ao impulso de julgá-los. O exercício de reflexão sobre sua prática o levará a compreender que frente a determinadas posturas adotadas, inclusive de violência física e simbólica contra seus colegas e até mesmo contra o próprio professor, a coerção e o uso de sua autoridade docente com o acionamento de expedientes como reprovações, idas à direção e conversas com os pais não lhe ajudará a reverter esse quadro, especialmente no que diz respeito a contar com as famílias por que, infelizmente, as posturas racistas, machistas, homofóbica, de intolerância religiosa e o constante uso da violência para solucionar conflitos, posicionamentos comuns nas atitudes diárias de seus jovens alunos, são reflexos dos espaços onde convive, inclusive o espaço familiar.

Feita essa reflexão nosso professor passará a entender que seu trabalho consiste em apresentar em suas aulas questões ligadas ao mundo social as quais em outros espaços seus jovens alunos raramente teriam contato. Essa função poderá até parecer pouco para quem chegou naquele espaço acreditando no milagre da conversão de mentes dentro de aulas de 50 minutos. Mas olhando de uma perspectiva realista nosso professor de Sociologia passará a entender que para além de suas expectativas iniciais, tal ação se configura como um ganho, pois se bem exploradas estas questões, somadas a outras vivências desses jovens alunos, estas, podem sim promover uma mudança na forma como esses jovens enxergam sua realidade social. Caso não consiga promover essa reflexão nosso professor se sentirá frustrado por ter fracassado em sua “missão civilizatória”.

O contato do professor de Sociologia recém-chegado ao ambiente escolar com os seus pares

Nesse primeiro contato o espanto frente à convivência junto de seus pares não é menor. Já nas primeiras conversas com seus colegas de profissão perceberá que sua alienação não é menor do que entre seus alunos, pois com o passar dos anos no exercício da profissão, parte significativa desses profissionais, frente o quadro de desvalorização da docência, adotam posturas antipedagógicas ligadas a uma lógica do esforço mínimo, onde os jovens alunos passam a ser vistos como o inimigo a ser combatido, preso e torturado, claro que, simbolicamente.

Nesse cenário, questões corporativas ligadas a salário, greve, plano de carreira e plano de aposentadoria predominam em suas conversas, nas salas dos professores, nos corredores, assembleias e “reuniões pedagógicas”, sendo raras as vezes que são debatidos temas ligados a busca de estratégias para melhorar a aprendizagem dos jovens alunos, porque segundo a visão de parte significativa de seus colegas essa questão é muito simples de ser resolvida, em seus dizeres “os alunos não aprendem por que não querem”.

A negação da identidade docente de seus colegas também é algo que lhe salta aos olhos. Já nos primeiros momentos de convivência com seus pares esses questionam nosso professor de Sociologia recém-chegado a escola acerca de sua escolha pela docência: “Você é novo e inteligente, por que escolheu ser professor? Lá em casa já avisei, se depender de mim, nenhum filho meu será professor”. Tais comentários se configuram em um claro discurso de desvalorização de seu ofício. Nesse momento nosso professor de Sociologia recém-chegado ao ambiente escolar ao ouvir tais colocações, novamente lembra-se de Paulo Freire e constata que o ciclo de opressão está completo, quando a vítima da opressão passa a reproduzir o discurso do opressor, pois percebe que para parte significativa de seus colegas de profissão ser crítico é deliberadamente incorporar em seus dizeres um discurso que desvaloriza o próprio ofício que exerce.

Tendo em vista esse contexto, a crise sobre a escolha com relação a docência é algo inevitável e a necessidade de um exercício de reflexividade constante ao longo dos anos de sua docência se mostra fundamental para que esse professor não assuma o perfil do profissional que a princípio criticou. Pois o contexto descrito acima se mostra como espaço propício para que a (auto)profecia de seus colegas se cumpra, pois a inércia frente às ações dos sujeitos que atuam nesse espaço, mesmo percebendo a ineficácia de suas ações, continua produzindo alunos que aprendem pouco e não se interessam pelos temas debatidos em sala de aula, indisciplina, grande índice de abandono escolar, jovens perdidos para o tráfico de drogas, famílias distantes e hostis ao ambiente escolar e outra infinidade de elementos que passam a fazer parte do cotidiano desse agora já mais experimentado professor de Sociologia.

Por fim, podemos constatar que o verdadeiro desafio desse docente será entender que a persistência do quadro denunciado por seus colegas se dá devido a não mudança de postura de todos os atores envolvidos nos processos educativos que ali se dão (professores, pais, alunos, direção, rede de ensino e governo), e assim poderá fugir da postura de autodefesa e de busca por apenas um culpado, passando a entender que ele próprio faz parte do problema, mas também que, suas posturas, podem ajudar a sinalizar caminhos para uma possível solução.

Relação entre o contexto de socialização dos sujeitos docente e sua identidade profissional

Como buscamos demonstrar na primeira parte desse texto, com a tentativa de construção de um tipo ideal de professor de Sociologia, vários elementos alheios ao ambiente de formação acadêmica podem influenciar no processo de constituição identitária desses profissionais. Entre estes, um dos elementos mais relevante é a trajetória escolar vivenciada por esses sujeitos.

Entre as fontes para construção desse tipo ideal além de vivências próprias foram utilizados dados obtidos em pesquisa que realizamos para a construção de dissertação de mestrado a qual tinha como temática a relação professor e jovens alunos mediados pelo Ensino de Sociologia. Nesse trabalho (SILVA, 2016) acompanhamos aulas de dois professores de Sociologia que atuavam na rede estadual de Minas Gerais, ainda realizamos entrevistas semiestruturadas as quais buscavam remontar as trajetórias que levaram esses sujeitos a docência.

No caso dos docentes analisados em nossa investigação suas formações escolares e acadêmicas se deram ao longo do final dos anos 80 e anos 90 do século passado. Portanto, suas experiências escolares foram vivenciadas em um ambiente meritocrático² e pouco sensível as diversidades contidas naquele espaço. Nesse cenário o paradigma educacional vigente entendia a reprovação escolar como uma consequência natural da falta de empenho e dedicação dos estudantes e não havia espaço para questionamento sobre didáticas, métodos de avaliação e limites da autoridade docente.

Durante o acompanhamento desses profissionais percebemos que suas docências foram profundamente influenciadas pelas práticas e posturas dos profissionais que os formaram na Educação Básica e Ensino Superior, se mostrando mais estruturantes em sua identidade docente do que as próprias discussões teóricas apresentadas pelo campo da formação pedagógica. Como consequência percebemos que as metodologias de

² Meritocracia é um conceito ligado ao predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação, daqueles sujeitos que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.). A aplicação deste conceito no campo educacional vem sendo amplamente questionado ao longo dos últimos anos devido o fato de nos informar e nos estimular ao tratamento dos desiguais como iguais (DUBET, 2008).

ensino, a utilização de materiais didáticos, dinâmicas das aulas, a forma de avaliação e forma como se relacionavam com os seus jovens alunos remontavam as práticas adotadas pelos professores que tiveram em diferentes etapas de sua formação.

A princípio esse cenário pode ser entendido como inevitável e até mesmo salutar, na medida em que podemos entender que qualquer contato humano em espaços formais de conhecimentos, ou não, possuem imenso potencial educativo. Mas a adoção de uma identidade docente espelhada nos profissionais com quem tiveram contato ao longo de sua formação escolar e acadêmica, sem uma reflexão sobre as diferenças existentes em tais contextos, se configuraram em uma aparente “resistência” ou mesmo de uma certa dificuldade em se adequarem aos novos contextos educacionais em que o princípio da meritocracia convive com o respeito à diversidade, os princípios da justiça e da equidade. Como consequência maior na identidade desses docentes esses “conflitos” se sedimentaram em seu processo de socialização profissional ao qual lhe fizeram incorporar em sua identidade docente uma cultura escolar fundamentalmente meritocrática, que, por séculos, nos fez crer que a “escola não era pra todo mundo”.

Assim a transposição por esses docentes de forma mecânica de métodos de ensino, formas de avaliação, formatos de aulas entre outras práticas vivenciadas de forma exitosa em sua formação escolar encontra como limite a questão geracional, fatores culturais, sociais e a própria visão de mundo trazida por esses jovens alunos que compõem esses novos sujeitos³ que nas últimas décadas passaram a frequentar o espaço escolar. Como consequência da não compreensão desse novo contexto educacional esses docentes contribuem, mesmo que de forma não consciente, para o que Dubet (2008) denominou de exclusão dentro da inclusão, na medida em que esses novos sujeitos passaram a frequentar fisicamente as dependências de nossas escolas, mas ainda são simbolicamente excluídos desse espaço na medida em que a linguagem, os símbolos e os valores ali presentes se mostram como barreiras para a aquisição dos saberes oferecidos por essas instituições.

³ Arroyo (2014) ao tratar da mudança de perfil dos estudantes que passaram a frequentar nossas escolas nas últimas décadas, afirma que esses sujeitos que passa a frequentar a escola são exatamente os sujeitos ditos outros: os excluídos, os vitimados porque ditos diferentes, os moradores de vilas e favelas, comunidades remanescentes de quilombola, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos, população LGBTTTQI+ e outros tantos grupos que até então tinham os seus direitos a educação negados, e devidos essas suas especificidade apresentam a instituição escolar demandas diversas as quais transformaram profundamente o papel da escola e conseqüentemente o ofício dos professores que atendem esses novos sujeitos.

Reflexões sobre as práticas que constituem a formação identitária dos professores de Sociologia

Saber SER pode ser entendido como um dos principais desafios de um profissional da área da Educação. Segundo Schon (1990) a necessidade da reflexão dentro da ação se configura como uma dimensão fundamental na constituição identitária do profissional docente, mas para tanto é necessária uma formação inicial e continuada que os estimulem a realizar tais reflexões. Assim, entender o contexto no qual se inserem e como esse pode estressar seus limites como profissional e ser humano, colocando em prova crenças e valores adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, se configura como algo muito relevante na constituição identitária de um profissional da área da Educação.

Tanto a bibliografia acadêmica que aborda essa temática, Schon (1990), Novoa (1995) Tardif e Raymond (2000), e Josso (2004), quanto os depoimentos de professores que atuam há vários anos na carreira docente indicam que a desconexão entre a prática do exercício da docência e a formação acadêmica recebida por esses profissionais como um ponto sensível ao seu sucesso, de forma especial nos primeiros anos no exercício da docência.

Para fazer frente a esses limites enfrentados pelo processo de formação inicial, Novoa (1995) alerta para a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada de professores deixarem de confundir “formar” e “formar-se”. Para isso é necessário que essas formações passem a estimular esses profissionais a adotarem dentro do exercício de seu ofício um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade docente, assim as instituições de formação de professores deixariam de entender sua formação como apenas um processo de acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). Para isso, é necessária a construção de um novo paradigma de formação de professores que promova a preparação de sujeitos reflexivos, que tenham consciência da sua responsabilidade frente ao seu próprio desenvolvimento profissional e conseqüentemente os levando a assumirem o papel de protagonistas na formulação e implementação das políticas educativas.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Pp. 95-114.

SCHON, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SILVA, M. A. **Os nós da docência: As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia**. [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Uma Carta, Um convite. In: DAYRELL, J. (Org.). **Juventude e Ensino médio : Diálogo, Sujeitos e Currículo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G.; FERNANDES, F. (Orgs.). **Weber – Sociologia**. [Coleção Grandes Cientistas Sociais]. Número 13. São Paulo: Ática, 1999. Pp. 79-127.

SEÇÃO 4

LISTA DE PÔSTERES E OFICINAS PEDAGÓGICAS

LISTA DE PÔSTERES

APRESENTAÇÃO PÔSTERES: 1 A 23 24/07 - SEGUNDA-FEIRA - 11H45 ÀS 13H

01 | “AS PERGUNTAS QUE NÃO CALAM CONSENTEM?” NOTAS E OBSERVAÇÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL
FERNANDA NAIARA DA FROTA LOBATO
UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

02 | OFICINA: O FEMINISMO NEGRO NO QUARTO DE DESPEJO
JÉSSICA DAS NEVES SANTOS, VANESSA PORFÍRIO, SILENE SILVA
IFPR - INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS PARANAGUÁ

03 | A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DOS MOVIMENTOS OCUPA E DESOCUPA ESCOLAS
ANA PAULA SERPA CORREA
UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

04 | A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE ATRAVÉS DA INSERÇÃO DIALÉTICA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO RECÔNCAVO DA BAHIA
DIOGO LINHARES FERNANDES
UFRB - CAHL - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - CAHL

05 | A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ EM JOÃO PESSOA-PB: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)
RAPHAELLA FERREIRA MENDES, BRUNA TAVARES PIMENTEL
UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

06 | A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E A IMPLANTAÇÃO DO DEBATE SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO EM CATALÃO (GO)
KAUANE ALVES MENEZES, DANIEL ALVES
UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

07 | A PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NOS CURSINHOS POPULARES DO RIO GRANDE DO SUL
FELIPE MADEIRA
UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

08 | A TÊNUE LINHA ENTRE O MEDO E O ESTIGMA: REFLEXÕES SOBRE OS EFEITOS SÓCIO-EDUCACIONAIS NO COLÉGIO ESTADUAL SAGRADA FAMÍLIA - LONDRINA - PR

LUCIANE SANTOS

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

09 | A UTILIZAÇÃO DE CURTA METRAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

ABENZIA AUXILIADORA BARROS, BEATRIZ VIANA, FRANCISCO XAVIER RODRIGUES
UFMT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

10 | AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESCOLHAS E MOTIVAÇÕES

IZABELLA LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

11 | DEMOCRACIA, RACISMO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE VIVIDA

GLAUCILENE FRANCISCA DA SILVA, VANESSA PEREIRA MACHADO

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

12 | DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

BEATRIZ ANGELO DE MORAES, RICHARD VAMBASTERS CAMARGO CRUZ,

LANNA RAMOS SILVA

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

13 | DISCUTINDO DESIGUALDADES NA SALA DE AULA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

LANNA RAMOS SILVA, RICHARD VAMBASTERS CAMARGO CRUZ

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

14 | DISCUTINDO GÊNERO EM SALA DE AULA POR MEIO DE IMAGENS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID-SOCIOLOGIA

VILYVIA CARLA MARQUES DOS SANTOS, DANYELLE NILIN GONÇALVES

UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

15 | DO PIBID PARA FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTIONAMENTOS EM PROL DE UM ENSINO DE SOCIOLOGIA INCLUSIVO

WENDERSON LUAN DOS SANTOS LIMA

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

16 | EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FORMAÇÃO DE UMA ÉTICA DO CONSUMO: A PROPOSIÇÃO DOS SONHOS NA INFÂNCIA

GUSTAVO HIPOLITO GIAQUINTO OLIVEIRA, WENDY GIROTTO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

17 | ENSINO DE SOCIOLOGIA E A TEOLOGIA DA ATIVIDADE: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

GISELE APARECIDA ALVES AFONSO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

18 | ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS

HENRIQUE EDUARDO ANDRADE TEIXEIRA

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS MARÍLIA

19 | ENTRE IRMÃOS: UTILIZANDO CONTOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

VIRGÍNIA LORENÇON, SABRINA FREITAS

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

20 | ESTUDO DA RELAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA PROPOSTO POR MARX NA PRÁTICA: LINHA DE PRODUÇÃO E O TRABALHO ALIENADO

FLÁVIA ARAÚJO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

21 | FRACASSO ESCOLAR: OLHARES E PERCEPÇÕES DE JOVENS-ALUNOS, PROFESSOR E DIREÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

FARÃ VAZ, MICAEL PONTES DA SILVA

UNILAB - UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO

22 | JUVENTUDE: SEUS SABERES, SUA CULTURA E SUA IDENTIDADE

MIRIAN GOMES DE SOUZA, CRISTIANE SANTOS RIBEIRO, EMERSON MOREIRA

IFPR - INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS PARANAGUÁ

23 | O CONTEÚDO DE POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

MARIANA ANGELO DE JESUS

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS MARÍLIA

LISTA DE PÔSTERES

APRESENTAÇÃO PÔSTERES: 24 A 43 25/07 - TERÇA-FEIRA - 11H45 ÀS 13H

24 | O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO NO IFG-CAMPUS ANAPÓLIS

DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS, GUSTAVO LOPES DE ASSIS,

ROSANE AMARAO DIEHL

IFG - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

25 | O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA DAS MÚLTIPLAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS NAS MICRORREGIÕES DO PARANÁ

DANIEL VICTOR VICENTE, LUCAS RODRIGUES THOMAZ, LUCIANE SANTOS,

ADRIANA ANDRELA CAMPONEZ, ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

OBEDUC/CAPES - OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

26 | O NEGRO, A EXCLUSÃO EDUCACIONAL E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA

DANIELA ALMEIDA

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

27 | O PROTAGONISMO JUVENIL NA DISCUSSÃO POLÍTICO-MIDIÁTICA: PENSAR A POLÍTICA PARA ESTRANHAR A MÍDIA

ANDERSON FARIAS TEIXEIRA SILVA, SUELINE GUSMÃO SOARES,

KAIO SILVEIRA QUEIROZ

UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

28 | OS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NAS ABORDAGENS SOBRE COMUNICAÇÃO E POLÍTICA

VINÍCIUS OLIVEIRA DE MELO, ISABELA AUGUSTONELLI, MARIA PAULA ALVARENGA, ELIS EVANGELISTA GOMES

UNIFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

29 | OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE INDAIAL-SC E OS EQUIPAMENTOS OFICIAIS DE CULTURA, EM ESPECIAL OS CENTROS DE CULTURA E MUSEUS: UM ESTUDO PARFOR/FURB

MARCELO DA SILVA, JULIANA PEREIRA

FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

30 | OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE INDAIAL-SC E OS USOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA: UM ESTUDO PARFOR/FURB

JULIANA PEREIRA, MARCELO DA SILVA

FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

31 | OS MÉTODOS E PRÁTICAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA DESNATURALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

NAYANE LORENA ROSA SANTOS, MARIA LUISA GALDEANO DAMASCENO,

SOFIA KLINKE DE NELO ARAÚJO

UFU - UNIVERSIDADE REGIONAL DE UBERLÂNDIA

32 | PAS: ESSA VAGA É MINHA!

LAIANE MORAES DAMASCENO, LUCAS PEREIRA OLIVEIRA,

LUCAS CHAVES FORTALEZA

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

33 | PRÁTICA PEGAGÓGICA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: OFICINAS DE BONECAS ABAYOMI

LETÍCIA LIMA DE SOUZA, BEATRIZ ANGELO DE MORAES

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

34 | PRÁTICA DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: COMPREENSÃO DE FILMES SOBRE A TEMÁTICA DA “BANALIDADE DO MAL”, COMPREENSÃO DE FILMES COMO MÉTODO DE APRENDIZAGEM

WEVERSON BEZERRA SILVA

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

35 | RAZÕES E INFLUÊNCIAS DA EVASÃO FEMININA NOS CURSOS SUPERIORES NOTURNOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS PARANAGUÁ

BRENDA LETÍCIA SOUZA DA SILVA, KARIME LUANA CARVALHO SANTOS,

GEDIÃO PEDRO CORREIA

IFPR - INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

36 | REFLEXÕES ACERCA DAS REPERESSENTAÇÕES DA TEMÁTICA INDÍGENA NO LIVRO DE SOCIOLOGIA

CARINA ALVES TORRES, EDILÉIA MARTINS DE OLIVEIRA

UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCANTINS

37 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM NATAL - RN

EDUARDA ALMEIDA, MARCOS LUIZ

UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

38 | SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL E PARTICULAR DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
ANTONIO CARLOS FERREIRA DE OLIVEIRA, ZÂMIA ALINE BARROS FERREIRA
UNINTER - CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL

39 | SOCIOLOGIA DA FOME: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM INDICADORES SOCIAIS NO SUBPROJETO CIÊNCIAS SOCIAIS - PIBID/FURB
CAROLINE LAÍZA NEIGHERBON, MARIANA FRANCINE FRONZA, MERY CAROLINA ANDRADE DE PAULA, THAIS BUSNELLO BERNES
FURB - UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

40 | SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO E A DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA: IMPACTOS, CONFLITOS E RELAÇÕES DE PODER NO AMBIENTE ESCOLAR
PAULA DO CARMO NEVES DA SILVA
UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

41 | TRIBOS URBANAS: A ANTROPOLOGIA ENCENA NA SALA DE AULA
MIKE SILVA, BRUNA CRISTINE, GUSTAVO ENRIQUE
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

42 | UTILIZAÇÃO DE MÚSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA APLICADA AS CIÊNCIAS SOCIAIS, NA E. E. M. T. I. PREFEITO JOSÉ EUCLIDES FERREIRA GOMES JÚNIOR, NA CIDADE DE SOBRAL-CE
DALVANIRA ELIAS CAMELO, YARA MARIA VIEIRA PONTES
UVA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO AÇARAÚ

43 | PROCESSOS EDUCACIONAIS NO MST: O CASO DA FORMAÇÃO DOS MILITANTES EM ASSENTAMENTOS DE UBERLÂNDIA DE 2015 A 2016
MARIA LAURA SUCCI GRECCO
UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

OFICINAS PEDAGÓGICAS

OFICINA PEDAGÓGICA 01 | DIS - DINÂMICAS INTERATIVAS SENSORIAIS: CONEXÕES MEDIADAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

COORDENADORES: SHIRLEI DAUDT RODRIGUES LEAL, PAULO HENRIQUE ALVES DA FONSECA, PETRA RAISSA LIMA PANTOJA, ANA SOARES DE SOUSA (SEDF - UNB)

OFICINA PEDAGÓGICA 02 | ENSINO DE SOCIOLOGIA E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM DIFERENTES FORMATOS: DOCUMENTÁRIOS, REVISTAS E LIVROS

COORDENADORA: ADRIANA ANDRELA CAMPONEZ (SEED - PR)

OFICINA PEDAGÓGICA 03 | OFICINA SOCIOLOGICA DE ENQUADRAMENTO E FOTOGRAFIA
COORDENADORA: BRUNA LUÍSA ZSAST (UFFS)

OFICINA PEDAGÓGICA 04 | OFICINA DE DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA

COORDENADORES: CAMILA DE PARIS (UFFS), GABRIELE MARINA BERTOLASSI (UFFS), CLÓVIS SCHMITT DE SOUZA (UFFS), DANIELE MAREK (UFFS)

OFICINA PEDAGÓGICA 05 | ENSINANDO SOCIOLOGIA POR MEIO DA FOTOGRAFIA
COORDENADORES: CLÁUDIO GABRIEL MOREIRA (UFRJ), HELEN DIAS (UFRJ), NATASHA ALVES (UFRJ), MARX PEÇANHA (UFRJ), MARIANA MAIARA SOARES SILVA (UFRJ)

OFICINA PEDAGÓGICA 06 | OBTENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

COORDENADORES: DANIEL VITOR VICENTE (UEL), JÉSSICA JOSIANE SCHMIDT (UEL)

OFICINA PEDAGÓGICA 07 | DISCUTINDO CONTEÚDOS SOCIOLOGICOS ATRAVÉS DOS CLUBES ESTUDANTIS

COORDENADORES: DOMINGOS ALVES DA CRUZ (UVA), MAIARA MARIA DE ARAÚJO (UVA), TÂMARA CRISTINA DE SOUSA (UVA)

OFICINA PEDAGÓGICA 08 | OFICINA DE FRAGMENTOS ARTÍSTICOS

COORDENADORES: EDUARDO DE LIMA (UFFS), SÍLVIA MARIA POLETTI (UFFS)

OFICINA PEDAGÓGICA 09 | DISCUSSÃO DE GÊNERO A PARTIR DO JOGO DE VIOLETAS: CINEMA E AÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

COORDENADORES: FERNANDA MENDES DIAS (UNB), GABRIEL BORGES FONSECA (UNB), LUANA DOS SANTOS GODOY RAMOS (UNB), LETICIA MAIA DE PAULA PINTO (UNB)

OFICINA PEDAGÓGICA 10 | UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DO TEATRO DO OPRIMIDO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID/FURB

COORDENADORES: FRANCIELE OTTO DUQUE (FURB), LUCIANA BUTZKE (FURB), JOSUÉ DE SOUZA (FURB), ISAÍAS KNISS SCZUK (FURB)

OFICINA PEDAGÓGICA 11 | DISCUSSÃO DE OPRESSÕES A PARTIR DE ATIVIDADES CÊNICAS

COORDENADORES: GABRIEL FERNANDES (UNB), ISABELLA FÉLIX (UNB), ALICE CREPORY (UNB), ELISA SCHUSTER (UNB)

OFICINA PEDAGÓGICA 12 | EM CURTA SOCIOLOGIA: IMAGENS DO APRENDER - INSTRUMENTOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

COORDENADORES: IGOR JOSÉ QUINTANS DE MOURA (UNESP), LEANDRO DA SILVA BOARETTO (UNESP), RENATA NOGUEIRA MENEZES (UNESP) TIAGO VIEIRA RODRIGUES DUMONT (UNESP)

OFICINA PEDAGÓGICA 13 | COMO PRODUZIR UM BLOG PARA AUXILIAR SUA PRÁTICA DOCENTE E DIVULGAR AS CIÊNCIAS SOCIAIS

COORDENADORES: VIVIANE TORACI (FUNDAJ), PALOMA CASTRO (FUNDAJ)

OFICINA PEDAGÓGICA 14 | A ARTE DE PESQUISAR JUNTOS: A PESQUISA COMO MÉTODO DE ENSINO E A ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA, OS ESTUDANTES E OS CURRÍCULOS

COORDENADORES: ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA (UEL), JOANA D'ARC MOREIRA NOLLI (OBEDUC), ANA CLÁUDIA R. DE OLIVEIRA (LENPES), LUIS GUSTAVO PATROCINO (UEL), LUCAS RODRIGUES THOMAZ (UEL)

OFICINA PEDAGÓGICA 15 | ABORDAGENS DAS INTERSECÇÕES DE CLASSE, ETNIA E ORIENTAÇÃO SEXUAL: UMA ATIVIDADE EDUCATIVA PELA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

COORDENADORES: INGRID LOPES (PMP), RENAN DIAS OLIVEIRA (FSA)

OFICINA PEDAGÓGICA 16 | PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA MONTAGEM DE BONECAS PERSONALIZADAS

COORDENADORES: JARDELE SEVERO (UFC), FRANCISCA MÁRCIA GABRIELLE ALVES FREITAS (UFC), BRUNO DUARTE NASCIMENTO (UFC), ANDRÉA CRISTINA BARBOSA DE MATOS (UFC), MATHEUS ALEXANDRE ARAÚJO (UFC)

OFICINA PEDAGÓGICA 17 | CRIAÇÃO DE PARLAMENTOS ESCOLARES: POLEITICA E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE E DA ESCOLA

COORDENADORES: JOSÉ WILTON DE FREITAS RAMOS (UFCG), VINICIUS ALMEIDA LEÃO (UFCG), LUCIANA SIQUEIRA WALTER (SEE-PB)

OFICINA PEDAGÓGICA 18 | REALIDADE, CADERNO, PESQUISA E PROVA: ESTUDANDO E ENSINANDO A SOCIOLOGIA NA ESCOLA

COORDENADORES: JOSEMI MEDEIROS DA CUNHA (IFPI), JEREMIAS ALVES DE ARAÚJO (IFRN)

OFICINA PEDAGÓGICA 19 | CIDADE E SOCIOLOGIA: TEORIAS E PROBLEMÁTICAS APLICADAS AO ENSINO MÉDIO, POR UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA SOBRE A CIDADE, LEVANDO A DISCIPLINA PARA FORA DA SALA DE AULA

COORDENADOR: MARCELO ARAÚJO (CPII)

OFICINA PEDAGÓGICA 20 | DESENHANDO EM SALA DE AULA: COMO UTILIZAR DESENHOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

COORDENADOR: MÁRCIO MALTA (UFF)

OFICINA PEDAGÓGICA 21 | USO DE DADOS QUANTITATIVOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA PARA ENSINO MÉDIO

COORDENADORA: MARINA DE CARVALHO CORDEIRO (UFRRJ)

OFICINA PEDAGÓGICA 22 | O PATRIMÔNIO HISTÓRICO COMO REPRESENTAÇÃO COLETIVA: O USO DE UM RECURSO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO SABER

COORDENADOR: MÁRIO JORGE BARRETO RIBEIRO (UFC)

OFICINA PEDAGÓGICA 23 | TRAGAM O CELULAR NA PRÓXIMA AULA: O USO DO CELULAR COMO DISPOSITIVO PARA PRODUÇÃO ETNOGRÁFICA NAS AULAS DE ANTROPOLOGIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E METODOLÓGICA

COORDENADORES: MIKE NASCIMENTO SILVA (UFU), GIOVANA MAGALHÃES JARDIM (UFU), KELLY CIPRIANO BRANDÃO (UFU), DIANE DA COSTA TEIXEIRA (UFU), MAYZA DE CARVALHO FAUSTINO (UFU)

OFICINA PEDAGÓGICA 24 | ENSINO DE SOCIOLOGIA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COGNITIVO DO/A ESTUDANTE POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

COORDENADORES: NILZA MARIA SOARES DOS ANJOS (SEE-DF), KATTYA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO (SEE-DF)

SOBRE OS AUTORES

ANDRÉ ROCHA SANTOS: Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara. Atualmente faz pós-doutorado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no qual participa do Grupo de Pesquisa Violência de Estado, Direitos Humanos e Educação Popular. Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Registro, onde coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Política e Sociedade. Pesquisador do Observatório das Metrôpoles, Núcleo Baixada Santista. Autor e organizador do livro *Baixada Santista: transformações na ordem urbana* (Letra Capital, 2015).

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA: Graduado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, onde integrou o LENPES (Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão em Sociologia) e foi orientado pela professora Ileizi Silva em pesquisas sobre o Ensino de Sociologia. Em 2014, ingressou no doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná e foi orientado pela professora Simone Meucci. Em 2018, defendeu a tese “Uma sociologia da experiência de ensino de sociologia: reflexões, práticas e histórias de vida”, pesquisa que desenvolveu tendo como referência a própria vivência como de professor de Sociologia na Educação Básica. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambáí, onde encarrega-se das disciplinas de Estágio Supervisionado.

AMURABI OLIVEIRA: Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, atuante nos programas de pós-graduação em sociologia política, educação e ciências humanas. Pesquisador do CNPq. Foi presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, membro do comitê de educação, ciência e tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia, e da Comissão de Ensino de Sociologia no Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia. Professor visitante na Universidade Nacional do Litoral (Argentina), e da Universidade da República (Uruguai).

ANTONIO ALBERTO BRUNETTA: Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), onde atualmente exerce a função de Diretor (2017-2021). Possui Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de

São Carlos e Doutor em Ciências Sociais pela UNESP. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia. Atuou como professor de Geografia, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio por 11 anos.

BRUNA LUCILA DOS ANJOS: Professora de Sociologia da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro desde 2010, mestre em Educação e Especialista em Ensino de Sociologia pela UFRJ e pesquisadora do LABES – UFRJ (Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes). Atuou como Supervisora do PIBID Ciências Sociais UFRJ em duas fases do programa: 2015-2017 e 2018-2019. Também desempenhou funções de docente de Sociologia no Colégio Pedro II (2017-2018) e em escolas e universidades da Rede Privada (2014-2019). Seus principais interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de: Ensino de Sociologia, Sociologia da Educação e Educação e Trabalho.

BRUNO DOS SANTOS HAMMES: Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2015), Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2013). Tem atuado desde 2015 como docente e depois como orientador de trabalhos de conclusão de curso nas licenciaturas em Ciências Sociais e Pedagogia do Campus Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Coordenou a execução das atividades da linha de Ação: Desenvolvimento Rural e Direitos Humanos - no Centro de Referência em Cidadania e Direitos Humanos da UFT (CRCDH-UFT). Tem experiência nas áreas de Antropologia, Direitos Humanos e Educação com ênfase em Interseccionalidade de relações de gênero, sexualidade e relações Étnico-Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, sociabilidades, subjetividades e homossexualidades.

CAIO FELIPE CAMPOS CERQUEIRA: Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia 2015. Atualmente é doutorando pelo mesmo programa e professor EBTT no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Publicou o livro “Brincar de ser gay: juventude, sexualidade e família” (Editora Multifoco 2016). Além do seu interesse por educação, desenvolve pesquisas que envolve gênero, sexualidade, saúde e corpo.

CARLOS BENEDITO MARTINS: Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Paris V (Rene Descartes) (1986). Realizou Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade de Columbia (2006-

2007). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. É membro do Comitê Editorial da Revista *Current Sociology*, órgão oficial da International Sociological Association (ISA). Foi Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) para o período 2015-2017. Foi reeleito Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia para o período 2017-2019. Áreas de atuação: Teoria Social, Sociologia da Educação e do ensino superior, Sociologia dos intelectuais.

CRISTIANO DAS NEVES BODART: Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Atua na formação de professores de Sociologia na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e faz parte do corpo de docentes do Centro de Educação (CEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-ICS). É vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). É editor do Blog Café com Sociologia, referência para muitos professores do Ensino Médio. É também editor chefe da Revista Café com Sociologia, dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) e da revista *Latitude* (ICS-Ufal).

DANYELLE NILIN GONÇALVES: Membro de laboratório de pesquisa da Universidade Federal do Ceará, professora associada da Universidade Federal do Ceará, Coordenadora nacional do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede nacional (PROFSOCIO) e professora do mesmo mestrado; professora do Programa de Pós graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará; coordenadora de área do Pibid História/Sociologia da UFC, programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foi membro da comissão de ensino de sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia. Organizou os livros *Sociologia na educação básica* (com Ileizi Fiorelli pela AnnaBlume- 2017); *Rumos da sociologia no ensino médio : ENESEB2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino* (com Mauro Meirelles e Daniel Mocelin, pela editora CirKula,- 2016); e *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências* (Pontes- 2013).

DÉBORA CRISTINA GOULART: Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e graduação - bacharelado e licenciatura - em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora do departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp e pesquisadora Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Classes Sociais (GEPECSO), do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (GEPECS) e atua na Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Têm se dedicado a temas como movimentos sociais, condição docente e classes sociais, ensino de Sociologia e políticas educacionais.

DIOGO TOURINO DE SOUSA: Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordenador do Laboratório de Estudos Intelectuais, Democracia e Vida Pública (CNPq/UFV).

FERNANDA FEIJÓ: Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, mestra em Sociologia e doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara; professora de Sociologia da rede Municipal de ensino de São Paulo. Possui experiência de pesquisa na área de Ensino de Sociologia, Sociologia da Educação e Educação Política.

HAYDÉE CARUSO: Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. É Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Sociologia - PPGSOL/UnB. Coordena o Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez. Atua nas áreas de Sociologia da Violência, Antropologia Urbana, Antropologia do Direito, com ênfase nos seguintes temas: segurança pública, administração institucional de conflitos, cultura policial e juventudes. Entre 2015 e 2016 integrou a equipe de especialistas que elaborou a 1ª e 2ª versão do componente de Sociologia da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Básica.

ILEIZI FIORELLI SILVA: Professora associada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora da Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Na UEL, coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UEL) e o curso de Especialização de Ensino de Sociologia (Lato Sensu). É autora de artigos, capítulos de livros e livros, entre eles “Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais e da Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)”, pela editora CirKula.

IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO: Doutor em Sociologia e Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (LEPEC), coordenador local do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e membro do Comitê Editorial da Revista de Ciências Sociais da UFC. Pesquisa as culturas juvenis e suas relações com a escola e com o consumo de bens culturais, além da temática da cidade e mobilidade urbana.

ISAURORA C. MARTINS DE FREITAS: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1991), mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2000) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2006) com estágio no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Realizou estudos pós-doutorais no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2015) com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É professora associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas Juvenis (GEPECJU). É professora efetiva do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO - UVA) e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

LEANDRO RAIZER: Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS e Pesquisador Visitante da Universidade de Oxford. É Vice-Coordenador do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS), e Secretário do RC23 - Sociology of Science and Technology da Associação Internacional de Sociologia (ISA). É licenciado em Ciências Sociais, e possui mestrado e doutorado em Sociologia.

LÍGIA WILHELMS ERAS: Doutora em Sociologia (UFPR). Docente Adjunta em Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE. Conselho Editorial dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – CABECS. Conselho Editorial do IFSC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas. As experiências de pesquisa são na área de Ensino de Sociologia, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Inclusão e Sociologia dos Livros.

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA: Doutor em Educação pela PUC-Rio, professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas - GPMC.

MANOEL MOREIRA DE SOUSA NETO: Graduação em Ciências Sociais e mestrado em Sociologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor da rede pública de ensino do estado do Ceará e doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dedicar-se a pesquisas sobre o Ensino de Sociologia,

Livros Didáticos e Sociologia da Educação. Integrante dos projetos de pesquisa: Livros didáticos de sociologia para o Ensino Médio no Brasil (desde 2008) e Pensamento Educacional no Brasil da UFPR.

MARCELO CIGALES: Licenciado em Ciências Sociais, mestre em Educação e doutor em Sociologia Política (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde também atua como professor-substituto na formação de professores em Ciências Sociais. Durante a graduação realizou intercâmbio acadêmico na Universidade de Coimbra/Portugal, e no doutorado fez estágio sanduíche, com financiamento da CAPES, na Universidad Nacional de Educación a Distancia em Madrid/Espanha. Suas pesquisas estão voltadas para o Ensino de Sociologia e sua trajetória histórica como ciência e disciplina escolar, analisando os livros e manuais escolares, os intelectuais e os projetos no campo educacional brasileiro.

MARCO AURÉLIO PEDROSA DE MELO: É professor do Ensino Médio na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), atuando desde 2004 na regência; formação pedagógica de gestores e professores e produção de materiais, como o Currículo Ressignificado de Sociologia (2010), além de participar de diversa áreas administração pública da SEDUC-GO. Atualmente leciona Sociologia no Centro de Educação em Período Integral – Colégio Estadual Pré-Universitário. E ainda, é docente da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina (Goiás-GO) regendo na área Fundamentos da Educação em diversos cursos de bacharelado, licenciatura e pós-graduações com experiência em pesquisas e projetos de extensão nos campos da Sociologia do Trabalho; Sociologia da Educação e Ensino de Sociologia.

MARCOS ANTÔNIO SILVA: Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e Mestrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Atualmente é aluno do curso de doutorado da Faculdade de Educação da UFMG, Professor da Rede Estadual de Ensino, é integrante do Observatório da Juventude (OJ) e atua na produção de Eventos e formação de Agentes Culturais na RMBH.

MARILI PERES JUNQUEIRA: Doutora em Sociologia (2004) pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara/SP, Mestre em Sociologia (1998) e Graduada em Letras (Português-Italiano-1995), todos pela mesma Universidade. Atualmente é professora associada ligada ao Instituto de Ciências Sociais (INCIS) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade de Federal de Uberlândia (UFU). Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Imigra-

ção, Ensino de Sociologia, Sociologia Urbana e Urbanização. Foi coordenadora do subprojeto de Ciências Sociais do PIBID/UFU/CAPES entre os anos de 2011 e 2018. Atualmente é coordenadora do subprojeto Sociologia da Residência Pedagógica UFU/CAPES iniciado em 2018.

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Graduação em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado, 1991) e em Pedagogia (1996) pela Universidade de Brasília; mestrado (2002) e doutorado (2017) em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor da Secretaria de 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, Pibid e formação de professores.

NALAYNE MENDONÇA PINTO: Doutorado em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006), Mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). 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. É pesquisadora na área de Sociologia, com ênfase nos seguintes temas: Sociologia Jurídica, Sociologia Criminal, Criminologia, Políticas Públicas. Pesquisadora do Observatório Fluminense/UFRRJ e Pesquisadora Associada ao Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos - INeAC/ INCT.

RAFAEL MOREIRA DO CARMO: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2011), mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS/UFG) (2014). Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG) - Campus Cidade de Goiás. Pesquisa o processo de reforma do Estado com foco na relação entre educação, trabalho e desenvolvimento social no Brasil. Tem experiência em docência e pesquisa na área de Sociologia com ênfases em Trabalho, Políticas Públicas e Educacionais, Metodologias de Pesquisa atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e educação, desigualdades sociais, mercado de trabalho e desenvolvimento social no Brasil, produção audiovisual e agroecologia.

RENATA SCHLUMBERGER SCHEVISBISKI: Pós-Doutora em Filosofia Política e doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde coordena o Projeto “O ensino de Política: temas, conceitos, autores e teorias”, no qual realiza pesquisas e estudos sobre propostas e estratégias didáticas nesta área.

ROGÉRIA MARTINS: Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, doutora em Políticas Públicas, com Pós-Doutoramento na Universidade do Porto, no Instituto de Sociologia. Concentra estudos no campo da sociologia jurídica e direitos humanos, com foco no ensino de sociologia, sobretudo em contextos diferenciados de ensino, que envolve motivações e metodologias diferenciadas de ensino para grupos específicos. Atualmente tem concentrado estudos nas instituições prisionais, focando na educação na prisão e nas condicionalidades do encarceramento feminino. Membro da Rede Interinstitucional de Grupos de Pesquisa sobre Políticas de Restrição e Privação de Liberdade.

ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009); Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002), licenciada em Ciências Sociais (1995). Professora adjunta do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), professora e Coordenadora Local do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO. Coordenadora do Grupo QUEER é isso - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidades e Corpo. Pesquisa as seguintes temáticas: Sociologia na Educação Básica; Sexualidades; Educação; Violência; Futebol profissional e amador.

SIMONE MEUCCI: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1994), mestre (2000) e doutora (2006) em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. É professora (em regime de Dedicção Exclusiva) do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná, onde coordena, desde 2018, o Mestrado Profissional em Sociologia. Realiza pesquisas na área de pensamento social brasileiro e história do ensino da sociologia no Brasil, com especial interesse sobre a produção de livros didáticos.

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é docente da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. É coordenadora institucional do PIBID/UNESP, desde 2012. Coordena o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e integra o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/Marília. Foi coordenadora e vice-coordenadora do Núcleo de Ensino UNESP/Marília. Tem pesquisa na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino aprendizagem e ensino de sociologia. É líder do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

TABATA LARISSA SOLDAN: Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES. Mestre, bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela UFPR. Dedicou-se a pesquisas sobre ensino da sociologia e sociologia da educação. Integrante dos Projetos de Pesquisa: Pensamento Educacional no Brasil da UFPR e Marcos de violência en escuelas secundarias: sentidos y estrategias de abordaje do Departamento de Cultura, Educación y Conocimiento da Universidad Nacional de Rafaela. Em 2015 foi supervisora das disciplinas de Prática de Docência I e II do curso de Segunda Licenciatura em Ciências Sociais do PARFOR – UFPR.


cirkula