

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

MATEUS HENRIQUE TURINI

**BAURU/SP
2019**

MATEUS HENRIQUE TURINI

**ENSINO DE SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
UMA ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica - PPGDEB, Faculdade de Ciência - FC da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela. **Área de Concentração:** Docência para Educação Básica. **Linha de Pesquisa:** Fundamentos do Ensino e da Educação Básica.

**BAURU/SP
2019**

T938e Turini, Mateus Henrique
Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-crítica :
uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos /
Mateus Henrique Turini. -- Bauru, 2019
135 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Fábio Fernandes Villela

1. Sociologia. 2. Pedagogia Histórico-crítica. 3.
FilosoBol. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MATEUS HENRIQUE TURINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA do(a) Departamento de Sociologia e Antropologia e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. VITOR MACHADO do(a) Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MATEUS HENRIQUE TURINI, intitulada **"UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA" E PRODUTO EDUCACIONAL "FILOSOBOL"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA

Prof. Dr. VITOR MACHADO



*Dedico esta dissertação às duas pessoas que,
de inúmeras formas, fizeram sacrifícios
juntamente comigo, para que ela pudesse se
concretizar. Refiro-me ao meu filho, Gabriel, e
a minha companheira, Mayara. Dedicar-lhes
este trabalho acadêmico é um gesto de
reconhecer todos os esforços por eles feitos,
acompanhados de muita paciência e
compreensão, bem como um gesto de
agradecimento, por toda a ajuda dada, nas
discussões das hipóteses e revisões de textos,
por parte de minha amada, e na possibilidade
de ser um campo de experimentação, por parte
de meu filho. Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a UNESP, Campus Bauru/SP, que em agosto de 2015, quando eu desejava retornar à academia, mas havia perdido o prazo de inscrição para aluno especial, tive as portas dessa universidade abertas para mim, como aluno ouvinte para a disciplina de “Filosofia e História das Ciências Naturais”, do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB), por meio da resposta atenciosa de um e-mail do Prof. Dr. João José Caluzi. O seu feito, de alguma forma, possibilitou a minha chegada até aqui.

Agradeço ao Prof. Dr. Vitor Machado que, naquele mesmo semestre, recebeu-me para ler um de meus projetos de pesquisa, mesmo estando eu imerso nas ideias de Schopenhauer, autor fora de sua área de atuação. Agradeço-o por esse atendimento, por suas orientações durante as reuniões do grupo de estudos e pela honra de tê-lo como membro das bancas examinadoras desta dissertação, juntamente com a Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, a quem agradeço não só pelas ricas contribuições, mas pelo carinho e doçura no tratamento pessoal.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira pois, em dezembro de 2016, quando eu concorria pela 6ª vez a uma vaga para ingresso em um programa de pós-graduação, ela teve a sensibilidade crítica de enxergar a potencialidade de meu projeto e me direcionar para uma outra banca de arguição mais adequada à minha formação acadêmica. Se não fosse esse olhar sensível, apurado e experiente, talvez eu não teria chegado onde estou hoje.

Devo agradecer aos professores do PPGDEB e também aos externos a ele, dentre eles, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Nildo Silva Viana, que ao longo desses últimos 24 meses presentearam-me com suas aulas, orientações e atendimentos. Quanto a isso, sobretudo, agradeço ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, meu orientador, que, além de todo conhecimento compartilhado, aceitou o desafio de me orientar e dedicou muitas horas em videochamadas pelo Skype, inclusive em finais de semana e feriados, para fazer desta uma produção acadêmica com boas contribuições para o ensino histórico-crítico de Sociologia.

Agradeço aos demais ingressantes do PPGDEB - Turma 2017, pois foram verdadeiros parceiros de partilha! Em especial, agradeço a parceria do amigo Deivide Telles de Lima, sempre presente nas atividades acadêmicas, inclusive naquelas que envolveram cunho pessoal. Certamente, sua companhia me ajudou a aprimorar as ideias contidas neste trabalho.

Por fim, agradeço aos autores como Paulo Freire, Leonardo Boff e Frei Betto, por suas produções que se aproximam da crítica e da metodologia de Marx, possibilitando a compreensão concreta da realidade social humana, mas que não necessariamente eliminam a possibilidade da transcendência. Tal postura é identificada e tida por Michael Löwy como colaboradora do marxismo atual. Reconheço que hoje partilho dessa mesma visão de mundo.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise qualitativa sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia na Educação Básica e da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Para tanto, realiza uma pesquisa científica, com fundamentação teórica ao materialismo histórico-dialético, em uma escola técnica (Etec), localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A partir do estado da arte sobre o ensino de Sociologia, de um breve histórico como componente curricular na educação escolar brasileira, da análise dialética do discurso de documentos normativos e da revisão teórica sobre a PHC, foi possível elaborar uma proposta de um ensino histórico-crítico de Sociologia para o Ensino Médio. Essa contribuição se expressa por meio de um método didático e um jogo educacional, chamado FilosoBol. Após repetidas aplicações, é possível afirmar que o jogo conseguiu cumprir com o papel esperado para essa pesquisa: o de ser uma atividade pedagógica que possibilita a vivência do momento catártico dentro dos tempos e espaços escolares.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. FilosoBol. Pedagogia Histórico-crítica.

ABSTRACT

The present dissertation presents a qualitative analysis on the theoretical-methodological foundations of the teaching of Sociology in Basic Education and Historical-critical Pedagogy (HCP). In order to do so, it carries out a scientific research, with theoretical foundation to historical-dialectical materialism, in a technical school (Etec), located in a municipality of the interior of the state of São Paulo. From the state of the art on the teaching of Sociology, from a brief history as a curricular component in Brazilian school education, from the dialectical analysis of the discourse of normative documents and the theoretical review on the HCP, it was possible to elaborate a proposal of a historical-critical teaching of Sociology for High School . This contribution is expressed through a didactic method and an educational game called FilosoBol. After repeated applications, it is possible to affirm that the game was able to fulfill the expected role of this research: that of being a pedagogical activity that allows the experience cathartic moment to within the times and school spaces.

Keywords: Teaching Sociology. FilosoBol. Historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EM BUSCA DA REALIDADE CONCRETA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	11
2.1 Metodologia, objeto e campo de pesquisa científica	11
2.1.1 Por que Materialismo Histórico-dialético?	17
2.2 O Estado da Arte: Ensino, pesquisa e formação de professores	24
2.3 A história brasileira do ensino de Sociologia.....	39
3 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	57
3.1 Escrito, Sobrescrito e Subscrito	58
4 EM BUSCA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE SOCIOLOGIA.....	79
4.1 As teorias pedagógicas e a sociedade.....	79
4.2 A Pedagogia Histórico-crítica	80
4.3 Outra didática para a Pedagogia Histórico-crítica	89
4.3.1 A proposta em prática e o produto educacional.....	98
4.3.2 O jogo FilosoBol.....	112
4.4 Resultados obtidos	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE - FilosoBol	136

1 INTRODUÇÃO

Como proporcionar aos alunos do Ensino Médio um ensino de Sociologia crítico e transformador? Apesar desse também ser um problema de pesquisa científica, tal questionamento surgiu entre uma aula e outra, no “chão” da sala de aula, entre a correção de uma avaliação e outra, enquanto eu fechava as notas bimestrais. Se enganam aqueles que acham que a vida do professor resume-se em apenas preparar aulas. Esse é o tipo de profissional cuja formação nunca se encerra. Até mesmo porque muitos professores chegam ao mercado de trabalho sem necessariamente terem, sequer, concluído sua formação inicial.

Eu mesmo iniciei minha carreira docente tendo cursado apenas o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Com a aprovação da Lei 11.684/2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como componentes curriculares obrigatórios nos currículos do Ensino Médio, era perceptível, já em 2009, que não havia profissionais com formação adequada suficientes para atuarem na Educação Básica. Por isso, eu, que ingressei no ensino superior em 2010, logo após ter deixado o seminário teológico de formação de pastores, fui rapidamente absorvido pelo mercado de trabalho para suprir essa carência. Foi nesse contexto que, aos 20 anos de idade e apenas um semestre de graduação, entrei para a vida acadêmica.

O começo foi difícil. Foram várias descobertas, vários obstáculos. Nesses momentos, toda ajuda oferecida foi bem recebida. Contudo, por várias vezes e por muito tempo, eu fui (e ainda sou) o único professor de Sociologia da escola. Então, com quem aprender? Devo agradecer aos colegas professores de História e Geografia com quem tive o prazer de caminhar. Nunca me esquecerei do Prof. Me. Najar Roberto Porcel, graduado em História, que, com paciência, ensinou-me coisas simples, do tipo, como dividir os espaços na lousa para escrever, como elaborar o “para casa” e como elaborar e aplicar as avaliações escritas.

E foi assim, na tentativa-erro, que fui me formando, me “construindo” professor. Mas uma coisa é certa: essa experiência me ajudou muito na graduação. Às vezes, eu estudava muito mais para preparar uma aula para o Ensino Médio, de 50 minutos, do que para as minhas avaliações semestrais. Eu sempre achei que meus alunos mereciam uma boa aula e que, para tal, eu precisava dominar a maior quantidade de conteúdo específico possível. Com o decorrer dos anos, minha formação foi sendo complementada e a sensação que eu tinha era que a cada início de um novo ano letivo, eu estava melhor preparado para a carreira docente.

Fui professor temporário na rede pública estadual paulista de 2010 a 2014, ano que consegui efetivar-me por meio de concurso público. Logo em 2015, ingressei como professor na rede privada. Tal mudança profissional abalou aquela percepção de estar cada vez mais

pronto para a carreira docente. Como concluí o Ensino Médio no ano de 2007, eu nunca havia tido aulas de Sociologia ou Filosofia na Educação Básica, mesmo me formando em colégio privado, com bolsa parcial de estudos, na cidade de Jahu, interior do estado de São Paulo. Então, foi durante o exercício de ser professor da rede pública e privada que encontrei um dos maiores dilemas da minha carreira.

Inicialmente, era perceptível e gritante a diferença entre os materiais didáticos de ambas instituições. A dicotomia me incomodava (e ainda me incomoda) muito. Eu indagava “Por que na escola pública temos tão pouco conteúdo específico para ministrarmos, e na escola privada há tantos temas?”. Junto com essa indagação, surgia (e ainda surge) um dilema ético. Seria possível que eu, sendo uma única pessoa, um único profissional, deveria ignorar tamanha diferença e reproduzir a desigualdade de oferta de conteúdos em ambas instituições?

Minha decisão foi (e até hoje é) pelo não! Comecei a levar para a escola pública as aulas que eu preparava para as escolas privadas. Foi então que surgiram novos problemas. A equipe gestora da escola pública, ao ver este tipo de trabalho pedagógico, me fez (e ainda faz) muitos questionamentos. “Por que você não está seguindo o material apostilado proposto pelo Estado?”. “Porque você não coloca no registro diário a página do material apostilado que foi trabalhada na aula?”. Quando não era isso, eu era (e ainda sou) interpelado por alguns colegas docentes. “Porque você dá essa aula de escola privada para os alunos da escola pública?”, ou ainda “Porque você prepara provas com questões de vestibulares para alunos que nunca irão entrar pra faculdade?”, como se, por um lado, a educação pública não pudesse fazer o aluno ser aprovado em vestibulares e, por outro lado (um lado muito ilusório), que a qualidade da educação escolar é mensurada apenas por tais aprovações.

Dessa forma, delineou-se diante de mim um legítimo problema de pesquisa: a quais fins deve atender a educação escolar? E ainda, uma vez definida essa finalidade, qual seria a função dos conteúdos específicos da Sociologia na Educação Básica? Tornou-se fundamental discutir essas questões extrapolando a dicotomia simplista entre a escola pública e a privada.

Mesmo tendo uma possível resposta, ainda que de maneira intuitiva, apenas a minha experiência docente não dava conta de responder a todos os questionamentos que me inquietavam. Por consequência, fui levado a estudar mais sobre o assunto, enveredando-me novamente no mundo acadêmico, posto que eu via (e ainda vejo) nos cursos de mestrado, sobretudo o profissional, uma real possibilidade de reflexão e proposição de intervenções na realidade educacional. Confesso que minha visão já foi um tanto quanto romântica e, desta forma, me questionava: Será possível que 120 laudas bem escritas podem “salvar” a Educação Básica brasileira?

Resolvi, no segundo semestre de 2015, participar de processos seletivos em programas de pós-graduação. Até ingressar no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB), da UNESP, Campus Bauru/SP, eu participei de 6 processos seletivos, e, nesse tempo, colecionei 5 “nãos”. Mas devo admitir: foram “nãos” merecidos! Eu precisei de dois anos para poder entender o objetivo dos cursos de pós-graduação. Entre um “não” e outro, no decorrer dos anos de 2015 e 2016, eu cursei 2 disciplinas como aluno ouvinte e 4 disciplinas como aluno especial em diferentes programas na pós-graduação. Foram anos de muito aprendizado e que ajudaram a refinar meu olhar para a pesquisa científica.

Quando finalmente eu ingressei na 4ª turma do PPGDEB, no processo seletivo para o ano de 2017, as surpresas não terminaram. O resultado foi divulgado no dia 21/12/2016. Mais tarde fui saber que o Prof. Dr. Marco Jorge, meu provável orientador, havia falecido em 24/12/2016. Não pude conhecê-lo em vida. Apenas guardo, e de alguma forma reproduzo, o carinho emitido por aqueles que o conheceram e que o queriam bem.

Foi em meio a essas novas condicionantes que eu e o Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela nos conhecemos. Foi assim, de maneira fortuita, meio ao acaso, mas, com certeza, de maneira muito feliz. Ambos sociólogos, decidimos que nosso trabalho teria como objeto de estudo o ensino de Sociologia. Após contar toda a minha trajetória, estava evidente que meus questionamentos encontravam respostas na Pedagogia Histórico-crítica. Isso posto, trouxemos para nossa dissertação a proposta de analisarmos os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia na Educação Básica e da Pedagogia Histórico-crítica, a partir de uma análise qualitativa, a fim de construirmos um ensino histórico-crítico de Sociologia.

Definimos como objetivo de nosso trabalho identificar a atual disposição dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia na Educação Básica, averiguar que efeitos essa estruturação causa na formação dos alunos do Ensino Médio e desenvolver estratégias didáticas que auxiliem na formatação de um ensino histórico-crítico de Sociologia.

O desenvolvimento da dissertação está estruturado em três seções. A primeira seção busca a realidade concreta do ensino de Sociologia na educação escolar brasileira, e para tal, depois de definirmos a metodologia de pesquisa, realizamos um estado da arte sobre o ensino de Sociologia, que contempla pesquisa acadêmica e formação de professores. Ainda nessa seção, compilamos um breve panorama sobre a história brasileira da educação escolar e do ensino de Sociologia até chegarmos ao ano de 2018.

Após situarmo-nos histórica e academicamente, na segunda seção discorreremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia. Para isso, realizamos uma análise dialética do discurso de documentos normativos, estadual e nacionais, homologados

entre os anos finais da década de 1990 e 2018. A partir dessa análise, obtivemos maior clareza das intenções propostas para o ensino de Sociologia e quais são os efeitos dessas concepções.

Por fim, na terceira seção de desenvolvimento, a partir da reflexão sobre as relações entre as teorias pedagógicas e a sociedade, escolhemos a Pedagogia Histórico-crítica como fundamentação teórica e buscamos compreender os fundamentos teórico-metodológicos de um ensino histórico-crítico. Apropriados dessa literatura acadêmica, desenvolvemos estratégias didáticas e um produto educacional na intenção de viabilizar à nossa realidade pesquisada um ensino histórico-crítico de Sociologia. No término dessa seção, discorremos sobre os resultados obtidos em campo de pesquisa.

Após as considerações finais e referências, disponibilizamos, em apêndice, o produto educacional desenvolvido e aplicado durante a pesquisa, o jogo “FilosoBol”.

Cabe ressaltar que já não sou aquele professor que sonhava em desenvolver uma “dissertação salvadora”. Posso afirmar que, com certeza, este trabalho não pode solucionar todos os problemas acerca do ensino de Sociologia na Educação Básica. Contudo, tenho a plena convicção de que a minha contribuição aponta para caminhos que possibilitam formar um sistema educacional que seja humanizador, libertador e, por conseguinte, transformador.

2 EM BUSCA DA REALIDADE CONCRETA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Quando nos propomos a compreender uma determinada realidade, não basta apenas olhá-la, na expectativa de que a simples observação forneça a sua verdade. É fundamental sabermos diferenciar a aparência e a essência dos fenômenos. Se a pura observação aparente dos fenômenos revelasse a sua essência, não precisaríamos da ciência. Logo, "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1867-1974, p. 939).

Inspirados por tal posicionamento teórico, optamos por iniciar o desenvolvimento de nossa dissertação definindo a metodologia, o objeto e o campo de pesquisa. Tal postura visa deixar evidente os caminhos científicos escolhidos para direcionar toda a análise de nosso objeto de estudo, bem como classificar a tipologia de nossa pesquisa científica.

2.1 Metodologia, objeto e campo de pesquisa científica

Considerando as peculiaridades das Ciências Humanas e Sociais, destacamos que, nessa área, o cientista é pesquisador e pesquisa ao mesmo tempo. O cientista social acaba mantendo uma relação direta de subjetividade com o seu objeto de estudo. Tal relação subjetiva traz consigo a dificuldade de mensurar quantitativamente aquilo que se é pesquisado. À vista disso, precisamos recorrer aos mecanismos que a ciência nos apresenta para conseguirmos captar a abstração humana e sua subjetividade, a fim de apreendê-las. Essa apreensão não pode ser apresentada em padrões rígidos e impositivos, mas deve propor a aproximação e compreensão do estudo sobre o objeto pesquisado. Assim,

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um 'a priori', mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. (MINAYO, 2001, p. 12, grifos nossos).

Adotamos a postura que compreende a pesquisa científica como aquela que lança mão de instrumentos capazes de aproximar-se da realidade universal dos seres humanos, mas que não consegue expressar toda a sua complexidade. Tal posicionamento requer entender que uma pesquisa científica não poderá dar conta de responder a todas as perguntas sobre toda a complexidade da vida humana.

No entanto, é a partir dos instrumentos da pesquisa científica que se torna possível apreender dados da realidade universal, dentro de um contexto histórico e social limitado, e

que busca compreender, de forma qualitativa, a dinâmica das relações que nosso objeto de estudo possui com o dinamismo da realidade da vida humana. Portanto,

[...] é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2001, p.15, grifos nossos).

Considerando que o objeto de estudo é parte limitada de uma realidade, mas que, ao mesmo tempo, expressa e relaciona-se com o todo universal, concebemos metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.16), no sentido de articular conteúdos, pensamentos e existência para se alcançar a compreensão científica da realidade pesquisada. É por isso que,

[...] a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que ‘o método é a alma da teoria’ (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. (MINAYO, 2001, p.16).

A busca pela compreensão científica da realidade deve considerar o uso de determinados instrumentais científicos, ao mesmo tempo que não pode supervalorizá-los, pois “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”. (MINAYO, 2001, p. 16).

A partir das considerações feitas, recorreremos às orientações dadas por Minayo¹ (2001; 2013) e Gil² (2008) sobre como devemos estruturar a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, identificar os instrumentais científicos que utilizamos em nossa dissertação.

As orientações presentes nas obras desses autores nos possibilitam encontrar categorias de classificação da pesquisa científica onde, mesmo que não expressas nesta ordem, permitem classificarmos nossa pesquisa da seguinte maneira: **1)** Quanto a sua filiação teórica; **2)** Quanto a sua abordagem; **3)** Quanto a sua finalidade; **4)** Quanto ao seu método

¹ Maria Cecília de Souza Minayo, Doutora em Saúde Pública, é Editora Regional da Revista Environmental Health Perspectives.

² Antonio Carlos Gil, Doutor em Saúde Pública, é professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS e parecerista da Revista de Administração Mackenzie.

científico; 5) Quanto ao seu nível de aprofundamento; 6) Quanto aos seus procedimentos; e 7) Quanto a sua análise de dados.

Definir a filiação teórica é base fundamental da pesquisa científica, pois é a partir dela que é possível se apropriar de sistemas conceituais, identificar as lacunas no conhecimento, orientar a construção de hipóteses e sugerir a metodologia de investigação adequada.

As teorias [...] proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais; indicam lacunas no conhecimento; auxiliam na construção de hipóteses; explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação. (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 119 *apud* GIL, 2008, p. 18).

Utilizamos como filiação teórica o materialismo histórico. Enquanto fundamentação teórica, o materialismo histórico compreende a realidade social como uma produção histórica, dinâmica, humana e que expressa a relação dos processos sociais com a construção dos modos de vida humana, evidentes em seus modos de produção.

[...] a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios. [...] Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. (GIL, 2008, p. 22).

A abordagem de uma pesquisa científica refere-se ao modo como a pesquisa trata os dados que são coletados, bem como quais elementos serão valorizados para a produção do conhecimento científico. Nossa abordagem se caracteriza como qualitativa.

Devemos ter cautela para não criarmos uma oposição entre as abordagens qualitativa e quantitativa. Ambas são complementares e, ao mesmo tempo, peculiares. Enquanto a abordagem quantitativa apreende dos fenômenos aquilo que está visível, a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados que não podem ser quantificados. Isso não quer dizer que não se possa tirar análises qualitativas de estatísticas, ou ainda, utilizar recursos de quantificação para alcançar compreensões qualitativas. O fato é que a pesquisa qualitativa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta', a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A finalidade da pesquisa científica direciona a produção do conhecimento científico a fim de saber se o conhecimento que está sendo produzido vai contribuir para a produção intelectual e acadêmica, pela pura satisfação da produção do saber ou pela produção de um saber prático, com o objetivo de ser aplicado no cotidiano. Nossa pesquisa se caracteriza como de finalidade aplicada, pois temos interesses na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos produzidos por ela. Nossa “preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial”. (GIL, 2008, p. 27).

O método científico da pesquisa trata do percurso de procedimentos que dão condições, não só para a produção do conhecimento científico, mas também para a sua devida interpretação. Destacamos que a escolha do método deve estar em harmonia com a fundamentação teórica. Pensando nisso, nossa pesquisa recorre ao método dialético.

A dialética “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14). Buscamos olhar para a realidade pesquisada e identificar suas contradições e a relação que essas possuem com a totalidade que a cerca.

O nível de profundidade revela as pretensões que a pesquisa científica se propõe a alcançar. Nessa categoria, é preciso saber se os conhecimentos científicos que estão sendo produzidos pretendem descrever, explorar ou explicar a realidade social. É aqui que definimos o quão profundo deve ser a coleta de dados e a sua análise. Nossa pesquisa se caracteriza como sendo de nível exploratório, pois temos “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 2008, p. 27). Não pretendemos propor soluções universais, mas sim, de maneira consciente, apresentarmos caminhos e possibilidades para a realidade pesquisada.

O procedimento da pesquisa científica trata sobre que técnicas são usadas para se apropriar da realidade pesquisada, ou seja, sobre a forma de coletar os dados. Nossa pesquisa se caracteriza como sendo de procedimento documental. É preciso ter cautela para não confundirmos a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, pois, apesar de apresentarem semelhanças, a diferença reside na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica usa as “contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. (GIL, 2008, p. 51).

Por fim, a análise dos resultados da pesquisa científica trata sobre os procedimentos que levam o pesquisador a compreender a realidade pesquisada, lhe possibilitando contribuir com novas considerações e conhecimentos talvez ainda não observados. O método de análise precisa ser compatível com toda estrutura da pesquisa, caso contrário, pode haver grandes chances de as análises emitidas estarem comprometidas devido sua incompatibilidade teórica.

Nossa pesquisa utiliza a análise dialética do discurso, um método que emprega a análise do discurso de maneira dialética. A análise do discurso é uma técnica muito usada no campo da linguística e das ciências sociais. Segundo Minayo (2013), nesse método, há uma articulação entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, onde o sentido das palavras é obtido historicamente e expressa posições ideológicas. Mais que compreender o significado dos vocábulos que compõem o discurso, é preciso entender o contexto de sua produção. Dessa forma, não só os discursos e os textos em si possuem importância para análise, mas também os silêncios, pois tornam-se, ao mesmo tempo, ambíguos e eloquentes.

Contudo, segundo Viana³ (2015), há várias obras que se propõem a trabalhar com o materialismo histórico-dialético e a análise do discurso, mas que acabam produzindo incompatibilidades ao longo do trabalho. O recorrente equívoco encontrado pelo autor reside no desaparecimento da categoria de totalidade, característico da dialética. Uma análise que abre mão da relação do objeto com a totalidade pode até ser compatível com a análise do discurso, mas deixa de ser dialética, comprometendo, no caso, parte da base teórica proposta.

[...] existe um grande número de obras sobre direito que se baseiam no materialismo histórico-dialético e sobre análise do discurso em diversas áreas do saber (linguística, sociologia, etc.), o quadro geral não é tão positivo assim. Grande parte [...] acaba fugindo do materialismo histórico-dialético por mais que diga ser sua expressão ou aplicação. Um elemento fundamental do método dialético desaparece, que é a categoria da totalidade, e o reducionismo assume o seu lugar. (VIANA, 2015, p. 7, grifos nossos).

Assim como propõe a análise do discurso, também partimos do pressuposto que todo texto ou discurso é influenciado por concepções e intenções ideológicas. “A neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado”. (SAVIANI, 2011, p. 8). Tal postura está presente em nossa análise. Logo “para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 1996, p. 146).

³ Nildo Silva Viana, Doutor em Sociologia, é professor da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás - UFG.

É imprescindível que, na análise, o objeto de estudo dialogue com a categoria de totalidade, nos permitindo identificar as determinações presentes em sua constituição. Assim, “de acordo com a análise dialética do discurso, é necessário ultrapassar o ‘dado’, que é um concreto-aparente, para chegar à sua determinação fundamental, que lhe é constituinte, e assim o descobrir como concreto-determinado, existente”. (VIANA, 2015, p. 21).

Em termos de classificação, nossa dissertação apresenta uma pesquisa científica com filiação teórica ao materialismo histórico, de abordagem qualitativa, com finalidade aplicada, que utiliza a dialética como método científico, com profundidade exploratória, de procedimento documental, acompanhada pela análise dialética do discurso.

Temos como objeto de estudo o ensino de Sociologia na Educação Básica, com destaque para a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam sua presença no Ensino Médio. Nosso campo de pesquisa (o recorte da realidade) é uma escola técnica (Etec) localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

A escola teve sua origem na década de 1990 e ofertava cursos técnicos subsidiados pela prefeitura municipal. Um ano após sua criação, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), ligado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, assumiu a escola técnica e passou a administrá-la.

Em 2018, além das turmas de Ensino Técnico em Administração, Contabilidade, Informática, Informática para Internet, Logística, Marketing e Secretariado (que não foram o foco da nossa pesquisa), a Etec pesquisada contava com 6 turmas de Ensino Médio. Desse grupo, metade compunha o Ensino Médio regular (EM), no período entre 7h e 11h30, com carga horária diária de 5 aulas e 25 semanais. A outra metade compunha as turmas de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico em Informática para Internet (ETIM), no período entre 7h e 14h40, com carga horária diária de 8 aulas e 40 semanais. A Etec não possui Ensino Fundamental e matricula todos seus alunos mediante aprovação em processo seletivo anual.

Para delimitar nosso campo de intervenção na realidade escolhida, optamos por trabalhar com o componente curricular de Sociologia na 1ª Série do ETIM. A turma possui 35 alunos, como todas as demais turmas do Ensino Médio. O interesse por esse segmento do ETIM ocorreu pela forte presença dos ideais de empreendedorismo “exigidos pelo mercado de trabalho”, um reflexo da interação com uma totalidade de maior complexidade, o que nos fornece uma rica fonte de análises.

Delimitado nosso campo de atuação, não podemos perder de vista as determinações presentes nessa realidade limitada. Por isso, analisamos 4 documentos atualmente vigentes

que, dentre outras coisas, normatizam o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Dentre esses documentos, 1 deles é de jurisprudência estadual, que abrange o grupo que se insere nosso campo de pesquisa (Etecs do estado de São Paulo), e 3 são de jurisprudência nacional. Para facilitar a exposição, elaboramos um quadro com os documentos normativos analisados.

Quadro 1 - Documentos normativos para análise sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica

Documentos	Publicação	Principais temas abordados
PCNEM Ciências Humanas	1999	Documento que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas.
PCN+ Ciências Humanas	2002	Documento que trata das orientações educacionais complementares aos PCNEM para a área de Ciências Humanas.
Proposta de Currículo Centro Paula Souza	2011	Atualização da proposta de currículo por competências para o Ensino Médio do Centro Paula Souza
Base Comum Curricular - BNCC	2018	Versão final do documento que trata da Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica

Fonte: BRASIL, 1999b; 2002; 2018b; SÃO PAULO, 2011. Elaboração própria.

2.1.1 Por que Materialismo Histórico-dialético?

Dando continuidade à nossa pesquisa, consideramos relevante nos aprofundarmos um pouco mais sobre nossa fundamentação teórica, sobretudo quanto ao materialismo histórico-dialético. Essa necessidade decorre dos efeitos do atual momento social vivido, marcado pela polarização de posicionamentos políticos, fundamentados em concepções simplistas, estereotipadas e que utilizam argumentos pseudointelectuais.

Sem dúvidas, a internet e as redes sociais permitem a circulação em massa de informações como nunca antes observado na história da humanidade. Um dos efeitos percebidos nas primeiras décadas do século XXI, que decorre da intensa circulação de informações, é a pós-verdade. Esse fenômeno não se refere apenas a uma mentira contada com a finalidade de distorcer a realidade, algo próximo daquilo que é chamado atualmente de *fake news*, mas sim de algo um pouco mais complexo.

A pós-verdade implica a negação da realidade objetiva em nome da imposição do Eu e da sua relação com aquilo que acredita ou quer acreditar. A rede de informações, posta no cotidiano, torna-se um espaço para seleção de verdades por critérios individuais de cada sujeito. O vínculo com o real, o factual e o objetivo é desvalorizado e em seu lugar impõe-se a seleção afetiva. Logo, “falso” é aquilo que eu não gosto e “verdadeiro” é aquilo que gosto.

[...] a pós verdade pressupõem que eu perca a necessidade, o nexos e o vínculo com o real, com o factual, com o objetivo e passe a achar que ‘se está na rede é verdadeiro’. [...] a pessoa que ao acessar todas as informações da internet, acredita naquilo que diga respeito ao seu universo; porque a nossa seleção, hoje, da verdade é

uma seleção afetiva, de identidade, não é uma seleção objetiva; então tudo que disserem de errado, de mal ou de ruim sobre quem eu não gosto, é verdadeiro [...] porque o critério é individual [...]. (KARNAL *In PONTO A PONTO*, 2017).

Devido a isso, ao escolhermos o materialismo histórico-dialético como fundamentação epistemológica de nossa pesquisa, acreditamos que corremos o risco de recebermos duras críticas de pessoas que sequer leram nossa dissertação. A motivação para tal ação não reside, necessariamente, na identificação de possíveis problemas científicos, mas, ao associarem este trabalho à Karl Marx, o reducionismo afetivo estimulado pela pós-verdade pode impedir o contato com a crítica real, factual e objetiva, dando lugar apenas à pseudocríticas.

Portanto, dedicamos algumas laudas para discutirmos um pouco sobre as principais bases epistemológicas e metodológicas propostas por Karl Marx. Não temos o objetivo de canonizar tais elementos, mas temos a intenção de deixar evidente a sua consistência científica e reconhecer a sua inegável contribuição para a produção do saber científico. Para isso, além das citações diretas das obras produzidas por Marx e Engels, recorreremos à especialistas no método marxiano, como Ivo Tonet⁴, José Paulo Netto⁵ e Sánchez Vázquez⁶.

O materialismo, enquanto forma de explicação de mundo, está presente no pensamento filosófico desde a Grécia Antiga (isso para nos referirmos apenas à Filosofia Ocidental). Talvez, a oposição entre idealismo-materialismo seja uma das dicotomias mais antigas do pensamento humano. Seja ela expressa na contradição entre Heráclito e Parmênides ou nas concepções apresentadas por Demócrito e Platão, pensar a realidade enquanto expressão das ideias ou expressão da matéria nunca foi uma discussão simples.

Essa discussão despertou o interesse do jovem Karl Marx. Foi refletindo sobre a explicação de mundo de Demócrito e de Epicuro que ele apresentou sua tese de doutorado em 1841, com apenas 23 anos de idade, intitulada “Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro”. Esse Marx ainda não é aquele de “O Capital”. É apenas o jovem que busca identificar os efeitos de se conceber a realidade como oriunda da matéria.

Em sua tese de doutorado, Marx identifica na filosofia de Demócrito um determinismo que impede a explicação da complexidade humana, devido ao fatalismo presente no movimento dos átomos. Algo parecido também se faz presente no materialismo do início do século XIX, que também foi criticado por Marx, pois qualquer materialismo se torna fatalista

⁴ Ivo Tonet, Doutor em Educação, é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

⁵ José Paulo Netto, Doutor em Serviço Social, é Professor Titular e Professor Emérito da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

⁶ Adolfo Sánchez Vázquez, Doutor em Filosofia, foi professor da Universidade Nacional Autônoma do México.

quando valoriza apenas a matéria e desconsidera a razão humana. Já Epicuro adota uma outra concepção de movimento dos átomos. Marx acredita haver na filosofia epicurista um materialismo que não se fecha em si mesmo; um materialismo não determinista, mas sim, livre. A partir dessas considerações, Marx conclui que é possível pensar numa explicação de mundo pela realidade material, mas que não se impõe fatalmente aos indivíduos, justamente porque esses possuem a condição de sujeitos pensantes.

O defeito fundamental de todo materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. (MARX, 1847-2009, p. 119, grifos nossos).

Não podemos cair no equívoco criado historicamente pelo radicalismo entre idealismo e materialismo, onde ambos disputam o monopólio da verdade pela eliminação da oposição. De um lado, o idealismo eleva as ideias como a fonte do conhecimento verdadeiro e desqualifica aquilo que vem da matéria. Do modo contrário, o materialismo, tendo como fonte a matéria, desqualifica o que vem das ideias. É preciso superar essa postura dicotômica.

Para Marx, dialeticamente, a subjetividade idealista e a objetividade materialista, na verdade, são dois momentos de uma mesma unidade indissolúvel. O idealismo é superado quando se reconhece que a realidade subjetiva é capturada como resultado da atividade sensível. Do mesmo modo, o materialismo é superado quando se reconhece que a realidade objetiva é captada como objetividade social e, portanto, como a objetivação da subjetividade.

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. [...] Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. [...]. Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da “atividade real, sensível”. É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade. (TONET, 2013, p. 78, grifos nossos).

Para Marx, idealistas e materialistas não perceberam que o princípio que confere a unidade entre objetividade e subjetividade é a práxis, “a ‘atividade humana sensível’, a ‘atividade real, sensível’ [...] atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois

momentos se origine toda a realidade social.” (TONET, 2013, p. 78). A práxis é a atividade sensível do ser humano, portanto, dotada de subjetividade, que transforma o mundo e, ao mesmo tempo, transforma o próprio ser humano.

Não podemos entender a práxis apenas como uma atividade prática. Da mesma forma que Marx supera a polarização entre objetividade e subjetividade, a polarização entre teoria e prática também deve ser superada. É preciso entender que “toda a práxis é atividade, mas nem já toda atividade é práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 185). A práxis é uma atividade fundamentada pela teoria. É só pela ação teorizada que pode haver transformação significativa (porque tem significado), tanto da realidade quanto do próprio ser humano.

Autores como Dermeval Saviani⁷ e Acácia Kuenzer⁸ refletem sobre a práxis no contexto da formação educacional do ser humano. Para Saviani (2011), se a teoria estiver desvinculada da prática, temos uma ação de pura contemplação, mas, no seu contrário, se a prática estiver desvinculada da teoria, temos uma ação de puro espontaneísmo, de puro fazer pelo fazer. A práxis é atividade, mas com grau de reflexão, é “atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.” (KUENZER, 2002, p. 12).

Práxis articula teoria e prática. “É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. [...] A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”. (SAVIANI, 2011, p. 120). E para isso, é preciso de método.

Marx pensa um método para superar a pura contemplação e o imediato espontaneísmo. A teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto (NETTO, 2011), ou seja, é o ato de compreender no intelecto o movimento realizado pelo objeto de estudo na realidade. Mas para isso, não basta só observar empiricamente a realidade, pois “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1867-1974, p. 939). É preciso identificar suas determinações.

Longe de ser determinista, Marx entende que, na produção de nossa existência, nos deparamos com determinações, isto é, limitações determinadas, relações necessárias que extrapolam a nossa vontade subjetiva.

Essas determinações são fruto de determinadas relações materiais, e essas relações materiais acabam condicionando o nosso processo de vida social e a nossa consciência

⁷ Dermeval Saviani, Doutor em Filosofia da Educação, é Professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

⁸ Acácia Zeneida Kuenzer, Doutora em Educação, é Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente, é professora da Universidade Feevale.

humana. É por isso que Marx afirma ser a nossa vida social, nosso ser social que determina a nossa consciência, e não o seu contrário.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1859-2008, p. 47, grifos nossos).

Segundo Netto (2011), as determinações são os elementos momentâneos que constituem o objeto e toda a realidade. Por isso, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 45). Quanto mais se identificam as determinações de um objeto, mais se aproxima de sua realidade concreta.

A realidade só é concreta porque ela é síntese de múltiplas determinações (NETTO, 2011). O conhecimento concreto é aquele que consegue identificar as determinações de um objeto de estudo, das mais complexas até as mais simples. Assim, “o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida” (MARX, 1859-2008, p. 258-259).

O processo de conhecimento em Marx é dialético pois, na busca pela realidade concreta, descobre-se que ela sempre esteve presente aos olhos do observador. A diferença é que, após o processo de abstração, o observador consegue descobrir suas múltiplas determinações. “A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44).

O movimento do conhecimento no método de Marx é a passagem de uma relação caótica e simplista que o observador tinha com a realidade para uma relação sistematizada e elaborada com a mesma realidade, utilizando o pensamento para identificar suas determinações. Ou seja, “depois de alcançar aquelas ‘determinações mais simples’, ‘teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso [...] mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas’.” (NETTO, 2011, p. 43). Essa é a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato; da síncrese à síntese pela mediação da análise.

O cientista não cria uma realidade, mas a apreende e reproduz o seu movimento no pensamento. É um movimento onde “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.” (MARX, 1859-2008, p. 259). É por isso que, ao mesmo tempo que é a “passagem” do empírico ao concreto, dialeticamente, também é o “retorno”,

pois a realidade é e não é a mesma. O concreto é ponto de chegada, ao mesmo tempo que é o verdadeiro ponto de partida.

A produção científica fundamentada no método de Marx só é possível se forem consideradas 3 categorias nucleares: a totalidade, a contradição e a mediação (NETTO 2011, p. 58). A totalidade não se refere à simples união de partes, mas é a expressão da complexidade das relações sociais que se dão na sociedade. A totalidade concreta é composta por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é simples, mas são diferentes devido ao seu grau de complexidade. O pesquisador deve buscar identificar as determinações das totalidades “as mais simples”, já que estas compõem seu objeto de estudo, sem perder de vista, ao mesmo tempo, a sua relação com as totalidades mais complexas.

Entretanto, a totalidade não é estática, mas sim, dinâmica. É preciso lembrar que as determinações são elementos momentâneos que constituem o objeto e toda realidade. O que explica a dinamicidade da realidade são as contradições. As contradições são elementos que se opõem, que entram em conflito, como por exemplo, oposição de interesses de classe, oposição entre discurso e prática, oposição entre princípio e efeito, etc. As contradições não são pré-determinadas pelo pesquisador, mas são descobertas no campo de pesquisa.

Por fim, é crucial identificar as relações entre a complexidade das totalidades, junto de suas contradições. Tais relações não se dão de forma simples e direta, mas sim, são mediadas, justamente porque as totalidades são complexas e dinâmicas. As totalidades se articulam por um sistema de mediações, o que também deve ser estudado pelo pesquisador.

O fato da realidade ser composta por totalidades com diferentes graus de complexidade leva Marx a adotar a seguinte postura metodológica: é o mais complexo que possui condições de explicar o mais simples (NETTO, 2011). “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. (MARX, 1859-2008, p. 264). É o presente, por ser mais complexo, que tem condições de explicar o passado, e não o contrário.

Tal postura não visa inferiorizar as totalidades menos complexas, mas sim, posicionar o pesquisador no contexto científico. Se o objeto de estudo for ou estiver numa totalidade pouco ou menos complexa, logo, compreender a totalidade de maior complexidade permite a melhor compreensão do objeto de estudo.

É por isso que Marx se propôs analisar a sociedade capitalista. O capitalismo é o modo de produção mais desenvolvido e complexo da história da humanidade. Entender a sua dinâmica permite compreender as totalidades que estão dentro dela, pois, de algum modo, os elementos menos complexos relacionam-se com o *modos operandi* do capitalismo. “Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d’O Capital” (NETTO, 2011, p. 52).

De fato, a realidade é dinâmica e momentânea. Portanto, a realidade do século XIX, vivida e estudada por Marx, já não é mais a mesma no século XXI. Essa, por ser contemporânea e mais complexa, possui maiores condições de explicar as formas passadas. Talvez resida aqui a articulação de uma das críticas ao método de Marx. A de que, por não ter presenciado fenômenos contemporâneos, como guerras mundiais e os avanços tecnológicos, o seu método estaria obsoleto. Entretanto, essa postura só nos ajuda a reconhecer o quanto o método de Marx é consistente, pois, não é possível utilizar o seu método para analisar realidades que não existem. Por isso nos entregou a lógica d'O Capital, porque essa é real! Analisar o futuro é inverter a lógica, tomando o mais simples para analisar o mais complexo. Por isso, a pesquisa científica ainda é necessária para se compreender a atualidade do real.

Na tentativa de criticar as contribuições de Marx, além da desvalorização do método, os críticos argumentam que, supostamente para o autor, toda a vida social seria fruto do modo econômico de produção, logo, do capitalismo. Para Marx e Engels, a realidade é expressão de uma estrutura, uma base material, que no caso é a econômica, e que dela emerge uma superestrutura, ou seja, formas sociais determinadas de consciência (NETTO, 2011).

Contudo, a base econômica é, em última instância, aquela que determina a consciência dos indivíduos. Ser última instância não é o mesmo que ser a única instância. Para Marx e Engels, a superestrutura (formas sociais determinadas de consciência), como por exemplo a política, o sistema jurídico e a religião, são igualmente determinantes, e em muitos casos predominantes na expressão da vida humana.

O fato é que, até o momento histórico da produção de Marx e Engels, a importância da determinação da base econômica sobre a realidade era negada e, por isso, os autores empenharam-se em evidenciar tal constatação. Entretanto, Engels, na carta à Joseph Bloch, reconhece que Marx e ele deveriam ter deixado mais evidente essa reflexão, pois, ainda em vida, presenciaram “marxistas” se apropriando equivocadamente de seus métodos.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmamos mais do que isso. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura [...] exercem igualmente a sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam predominantemente sua forma [...] O fato de que os discípulos destaquem mais que o devido o aspecto econômico é coisa que, em parte, temos a culpa Marx e eu mesmo. Frente aos adversários, tínhamos que sublinhar este princípio cardinal que era negado, e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e ocasião para dar a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações. [...] Desta crítica não estão isentos muitos dos novos “marxistas” e assim se explicam muitas das coisas inexpressivas com que contribuíram. (ENGELS, 1890-2010, p. 103-104, grifos nossos).

Nesta dissertação, não propomos apenas produzir um trabalho científico com base no método de Marx. Propomos analisar a mais concreta realidade possível de nosso objeto de estudo, identificar o maior número possível de mediações e contradições de sua totalidade e buscar reproduzir no pensamento o movimento real que pôde ser apreendido, não com objetivo de pura contemplação, mas, pela práxis, conseguir produzir intervenções para transformar, simultaneamente, a realidade pesquisada e o seu interventor.

Com essa análise mais aprofundada, podemos iniciar nossa pesquisa científica na expectativa de que nossa dissertação e a fundamentação teórica adotada sejam compreendidas e, inclusive, expostas à crítica para além dos efeitos produzidos pela pós-verdade.

2.2 O Estado da Arte: Ensino, pesquisa e formação de professores

Na passagem do século XIX ao XX, a importância científica da Sociologia foi reconhecida por inúmeros autores brasileiros e expressa em suas obras, dentre os quais destacamos “Rui Barbosa - Discursos (1877) e Pareceres (1883); Aluísio de Azevedo - O Mulato (1881); Joaquim Nabuco - O Abolicionismo (1883); Adolfo Caminha - Bom Crioulo (1895) e Tobias Barreto - Polêmicas (1901)”. (FERNANDES, 1958, p. 189).

Desses mais de 140 anos, a Sociologia registrou constantes presenças e ausências nos currículos escolares. Com o recente retorno de sua obrigatoriedade no Ensino Médio desde 2008, pela Lei 11.684, o ensino de Sociologia voltou a ganhar notoriedade e, novamente, *status* de objeto de estudo em pesquisas acadêmicas.

Ao utilizarmos o ensino de Sociologia como objeto de estudo de nossa pesquisa, nos propomos recuperar alguns dados quantitativos e qualitativos, encontrados no universo da produção intelectual, seja ela acadêmica ou não, a fim de compilarmos um estado da arte. Orientados por Ferreira⁹ (2002), entendemos que as pesquisas de estado da arte,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações [...], teses [...], publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

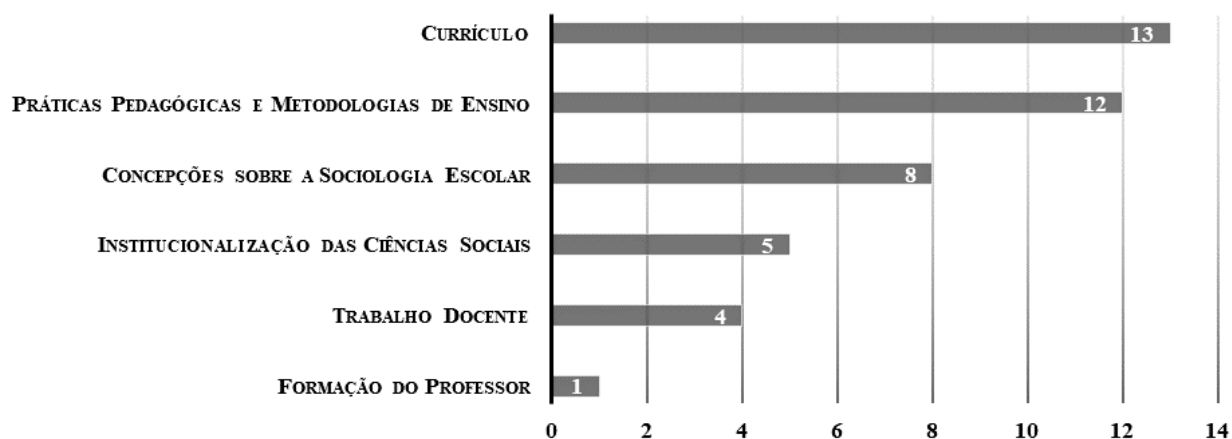
⁹ Norma Sandra de Almeida Ferreira, Doutora em Educação, é professora colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

As pesquisas de estado da arte são mais que apenas produções de caráter descritivo, historiográfico ou meramente informativo. É preciso entender que sua intenção possui sentido mais amplo, pois possibilita a compreensão do movimento das produções acadêmicas e seus respectivos objetos de estudo, com a finalidade de identificar, questionar, dialogar e elaborar possíveis respostas às necessidades de uma certa realidade social.

Compreendendo que as pesquisas de estado da arte devem ser lidas a partir da delimitação e movimento do *corpus* selecionado, precisamos deixar evidente que nossa dissertação não pretende propor uma Sociologia do ensino de Sociologia. Nesta subseção, nos dedicamos a mapear o cenário atual e compreender o movimento de nosso objeto nos espaços acadêmico e não acadêmico, a partir das produções já elaboradas até o presente momento. Tal panorama nos permite entender melhor a realidade do nosso objeto, o ensino de Sociologia.

Handfas¹⁰ e Maçaira¹¹ (2014), tendo como fonte de pesquisa o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, afirmam que, entre 1993 e 2012, foram produzidos 43 trabalhos: 41 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Após análise de seus resumos, as autoras classificaram os trabalhos em 6 grandes temas: **1) Currículo; 2) Práticas pedagógicas e metodologias de ensino; 3) Concepções sobre a sociologia escolar; 4) Institucionalização das ciências sociais; 5) Trabalho docente; e 6) Formação do professor** (HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 52), conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das pesquisas por tema



Fonte: HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 53. Adaptação nossa.

É possível observar no gráfico que os temas com maior quantidade de produção são os voltados para o “Currículo” e as “Práticas pedagógicas e metodologias de ensino”. Juntos,

¹⁰ Anita Handfas, Doutora em Educação, é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

¹¹ Julia Polessa Maçaira, Doutora em Sociologia, é professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

somam 25 trabalhos, ocupando mais da metade do número de produções (58,1%). Essa constatação fez com que as autoras buscassem outro tipo de classificação: a que diz respeito à natureza metodológica das pesquisas. Referente a essa classificação, as autoras identificaram haver maior uso de metodologias empíricas, seguidas de análise documental, análise histórica e, por último, análise teórica (HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 54).

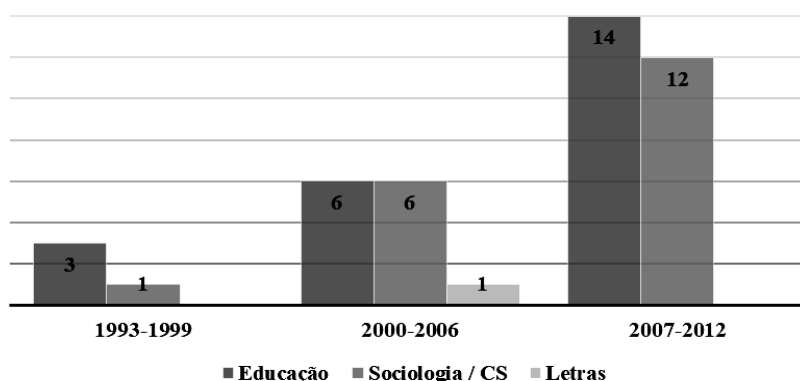
A partir da análise dos temas e da natureza das produções pesquisadas, para Handfas e Maçaira (2014) fica aparente a preocupação com o caráter prático do ensino de Sociologia em sala de aula nas produções pesquisadas. Para tal constatação, as autoras levantaram dois possíveis motivos. O primeiro, refere-se ao pouco tempo de retorno obrigatório da Sociologia aos currículos escolares, que se deu efetivamente em 2009, o que desencadeia a preocupação em como deve se dar a presença da Sociologia como componente curricular em sala de aula.

O segundo motivo diz respeito ao perfil dos pesquisadores. Das produções pesquisadas, há um número considerável desenvolvido por professores de Sociologia, cujo interesse estava em, provavelmente, analisar sua própria prática profissional.

Essa preocupação com a dimensão prática da sociologia na escola pode estar associada à sua existência ainda recente e por essa razão, carente de tempo para se consolidar como disciplina escolar. Isso pode justificar a preocupação dos pesquisadores com o desenvolvimento de investigações que busquem conhecer as implicações da presença da sociologia na escola, imprimindo, em alguns casos, um tom propositivo às pesquisas e apresentando alternativas de novas práticas pedagógicas, por meio da elaboração de recursos didáticos ou de novas metodologias de ensino. Outro motivo que pode explicar a recorrência de pesquisas de cunho prático é o fato de um número considerável de pesquisadores atuarem ou já terem atuado como professores de sociologia, em muitos casos investigando suas próprias práticas. (HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 53).

As autoras também identificaram as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação (PPGs) onde as produções acadêmicas encontradas foram produzidas. Essa análise tornou possível identificar quais são as áreas do conhecimento que têm abordado com maior frequência o ensino de Sociologia como objeto de estudo, conforme ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Produção acadêmica, por programa de pós-graduação, 1993-2012



Fonte: HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 49. Adaptação nossa.

Constatou-se que 23 trabalhos (53,4%) são produções de PPGs em Educação, e 19 (44,2%) são produções de PPGs em Sociologia ou Ciências Sociais, restando apenas 1 trabalho (2,4%) como sendo produção de outros PPGs, no caso, em Letras (HANDFAS e MAÇAIRA, 2014, p. 48).

Mesmo o levantamento revelando índices percentuais relativamente próximos entre as pesquisas realizadas em PPGs em Educação (53,4%) e em Sociologia/Ciências Sociais (44,2%), as autoras afirmam que esses dados permitem concluir que o ensino de Sociologia é um objeto mais estudado pelas Ciências da Educação do que pelas Ciências Sociais, concordando com a perspectiva de haver no Brasil “uma oscilação na valorização da educação como objeto de estudo pelos sociólogos” (HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014, p. 47).

Para corroborar essa afirmação, as autoras analisaram a composição das bancas que examinaram as produções encontradas. Dentre orientadores e membros, as 43 produções envolveram 146 professores para a composição das respectivas bancas examinadoras. Na época do levantamento, 77 professores (52,7%) estavam credenciados em PPGs em Educação e 62 (42,5%) credenciados em PPGs em Sociologia/Ciências Sociais. Apenas 7 professores (4,8%) estavam credenciados em outros PPGs.

De maneira geral, Handfas e Maçaira (2014) concluem que as produções pesquisadas estão mais voltadas à compreensão das formas que a Sociologia se apresenta nos currículos, dos seus recursos didáticos e das práticas pedagógicas do professor do que voltadas à uma compreensão mais ampla dos processos didáticos de um modo mais geral, ou de elementos históricos e sociológicos que envolvem a Sociologia nos contextos escolares.

Röwer¹² (2016) também nos fornece contribuições para este estado da arte a partir do levantamento sobre as produções científicas, cujo objeto de estudo é o ensino de Sociologia no Ensino Médio, apresentadas nos Congressos Brasileiros de Sociologia (CBSs), promovidos pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), entre os anos de 2005 e 2015.

Em seu trabalho, Röwer (2016) inicialmente apresenta o histórico do desenvolvimento dos CBSs, trazendo à memória a importante contribuição de Florestan Fernandes no 1º CBS (1954) com a exposição oral de “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”.

Posteriormente, Röwer (2016) desenvolve um trabalho semelhante ao de Handfas e Maçaira (2014): um levantamento quantitativo (expresso pelo número de trabalhos apresentados) e qualitativo (expresso pela organização por temas, regiões e bases teóricas),

¹² Joana Elisa Röwer, Doutora em Educação, é Professora Adjunta da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

tendo agora como sua fonte de pesquisa os trabalhos apresentados em grupos de trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia nos CBSs.

Quanto ao aspecto quantitativo, Röwer (2016) afirma que, dentro do período pesquisado, houve um número relevante de trabalhos aceitos e completos, acompanhados de um constante aumento, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2 - Relação de trabalhos aceitos e completos no GT sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015)

Quantidade/Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Total
Trabalhos Aceitos	9	19	23	28	44	33	156
Trabalhos Completos	9	19	23	28	32	20	131

Fonte: RÖWER (2016), p. 130. Adaptação nossa.

A autora não deixa de observar que houve queda do número de trabalhos aceitos e completos no ano de 2015. Atenta a esse movimento, Röwer (2016) explica que esse decréscimo se deve à realização da 4ª edição do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), que antecedeu o CBS de 2015, ocorrido entre os dias 17 e 19 de julho de 2015, na cidade de São Leopoldo/RS. A autora conclui que houve uma concentração das apresentações dos trabalhos no Eneseb em detrimento do CBS de 2015, e não necessariamente a queda do interesse pela pesquisa sobre ensino de Sociologia.

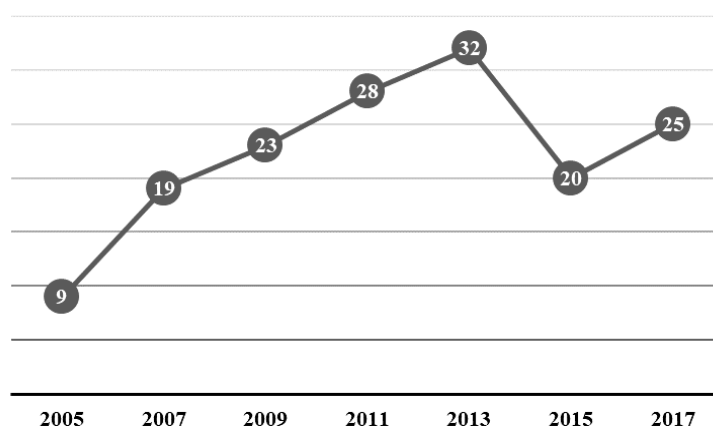
[...] estes dados precisam ser relativizados na relação com o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica - Eneseb. O decréscimo numérico dos trabalhos aceitos e completos no ano de 2015 não prefigura, no nosso entender, um declínio da produção científica sobre o ensino de Sociologia na escola, somente uma diminuição da participação dos pesquisadores no GT 10 Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia, isto dito, pois no ano de 2015 o Eneseb, na sua 4ª edição, antecedeu o 17º CBS, sendo realizado de 17 a 19 de julho na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, o que pode ter ocasionado consequentemente a concentração das apresentações dos trabalhos no Eneseb em detrimento do CBS. (RÖWER, 2016, p. 131).

Instigados pelo movimento do fluxo de apresentação de trabalhos nos CBSs, resolvemos analisar os números, ainda não sistematizados, do XVIII CBS, organizado pela SBS, realizado no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, Brasília/DF, entre os dias 26 e 29 de julho de 2017. O evento teve como eixo temático a indagação “Que sociologias fazemos? Interfaces com os contextos locais, nacionais e globais”.

Em consulta aos anais (CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2017), buscamos, dentre os 41 GTs presentes no evento, o “GT-11” intitulado “Ensino de Sociologia”. Não conseguimos identificar o número de trabalhos aceitos, apenas o total de

trabalhos concluídos. Nesse GT, foram concluídos 25 trabalhos. A partir do levantamento já realizado por Röwer (2016) e os dados coletados nos anais do congresso, elaboramos um gráfico para representar a dinâmica do fluxo de trabalhos apresentados nos CBSs, entre os anos 2005 e 2017.

Gráfico 3 - Trabalhos completos no GT sobre o ensino de Sociologia apresentados nos Congressos Brasileiros de Sociologia (2005-2017)

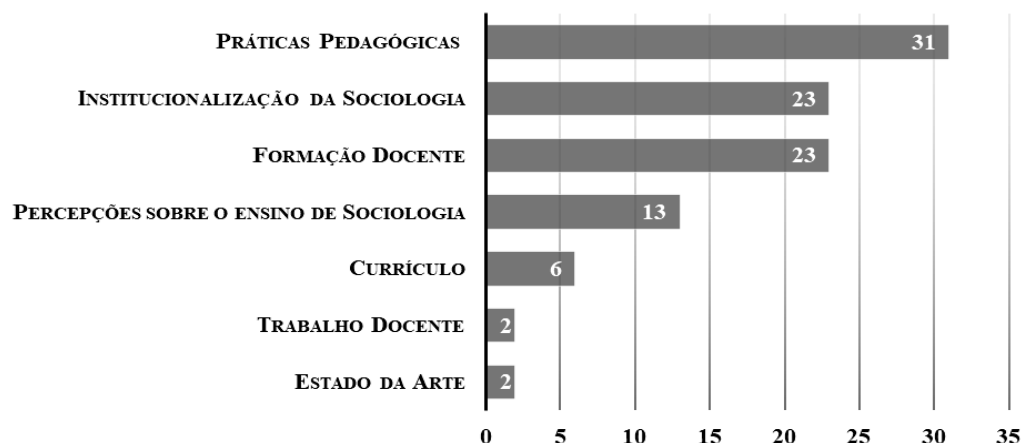


Fonte: RÖWER (2016), p. 130; CBS (2017). Elaboração própria.

Os dados apresentados pela SBS legitimam a análise realizada por Röwer (2016), ao afirmar que o decréscimo de trabalhos no CBS de 2015 foi apenas um fato isolado devido à realização do 4º ENESEB. O número de trabalhos concluídos no CBS de 2017, além de ser relevante, é maior que nos CBSs de 2005, 2007, 2009 e 2015, nos fazendo concluir que ainda se mantém alto o interesse pelo ensino de Sociologia dentro da pesquisa científica.

Röwer (2016) também classifica as produções pesquisadas em temas. São eles: **1)** Práticas pedagógicas; **2)** Institucionalização da Sociologia; **3)** Formação docente; **4)** Percepções sobre o ensino de Sociologia no ensino médio; **5)** Currículo; e **6)** Trabalho docente, além de também haver pesquisas de estado da arte, como ilustra o gráfico 4.

Gráfico 4 - Classificação dos trabalhos por tema nos GTs sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015) em %

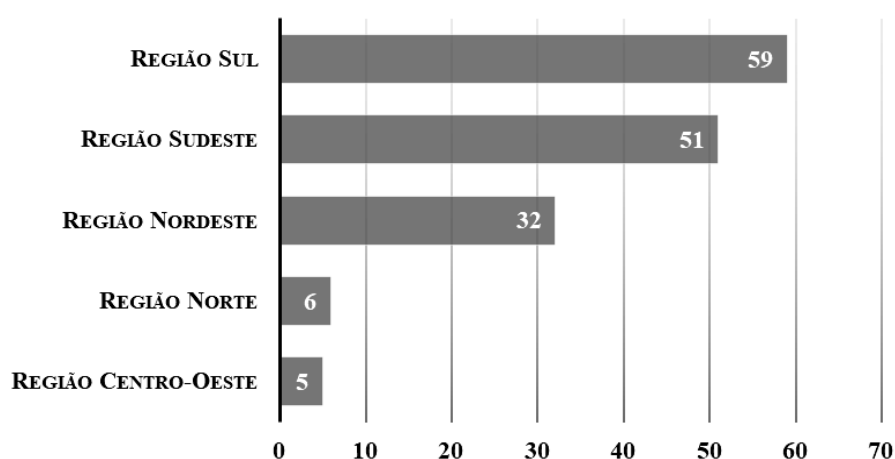


Fonte: RÖWER, 2016, p. 137. Adaptação nossa.

A partir da análise da classificação por temas, Röwer (2016) também conclui que se sobrepõe nas produções pesquisadas a preocupação com a aplicabilidade da Sociologia nos espaços escolares. Na soma dos percentuais expresso pelos temas “Práticas pedagógicas” (31%), “Formação docente” (23%) e “Currículo” (6%), os trabalhos que evidenciam direta preocupação com a prática da Sociologia na escola representa 60% do total.

Röwer (2016) ainda realiza o mapeamento regional de origem das produções pesquisadas e identifica quais regiões têm participado com maior número de trabalhos nos CBSs. As regiões com maior expressividade de participação são, respectivamente, as regiões Sul, Sudeste e Nordeste (RÖWER, 2016, p. 137), conforme ilustra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Participação por região brasileira no GT sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015)



Fonte: RÖWER, 2016, p. 132. Adaptação nossa.

A autora explica que o motivo da alta participação dessas regiões está ligado ao local de realização dos CBSs. Röwer (2016) nos lembra que das 6 edições que analisou, duas aconteceram na Região Sul (2011 e 2015), duas na Região Sudeste (2005 e 2009), e duas na Região Nordeste (2007 e 2013). Logo, o local de realização do evento influencia diretamente na participação dos pesquisadores dessa região, o que justifica as proporções identificadas.

Mais do que isso, a realização de eventos científicos possibilita a movimentação do conhecimento científico, algo muito importante para os locais que recebem esses eventos. Considerando que o CBS de 2017 foi realizado em Brasília/DF, e que o CBS de 2019 será realizado em Florianópolis/SC, projetamos um estímulo de participação da Região Centro-Oeste e a manutenção da Região Sul como a mais participativa nos CBSs.

Outra importante contribuição apresentada pela autora refere-se ao levantamento dos principais referenciais teóricos citados nas produções pesquisadas. Esse levantamento nos possibilita perceber quais são as mais recorrentes influências teóricas utilizadas nas produções sobre o ensino de Sociologia.

Röwer (2016, p. 140-145) reconhece que devido ao número diverso de autores e das diferentes formas como esses são utilizados, a análise sobre as referências teóricas torna-se muito complexa. Portanto, optou em elencar os autores mais citados e categorizá-los entre autores das Ciências Sociais e autores do campo da educação.

Segundo Röwer (2016), dos teóricos mais citados das Ciências Sociais, Bourdieu (2007) e Bernstein (1996) são diretamente ligados às teorias críticas da educação, com foco na reprodução escolar. Fernandes (1954) é lembrado por sua criticidade e defesa do ensino de Sociologia na educação secundária. Para a autora, nessa primeira ótica, a Sociologia se apresenta como componente curricular com potencial de análise e formação crítica de alunos.

Em outra dimensão, estão teóricos como Giddens (1997), Mills (1975) e Berger (2011). Esses autores estão relacionados à uma fundamentação teórica mais reflexiva e compreensiva. Para a autora, nessa segunda ótica teórica, a Sociologia desempenha papel formativo dos alunos, contribuindo para a aquisição de valores humanos, como humildade, altruísmo, respeito diante da diversidade e da condição humana.

Já dentre os teóricos mais citados das Ciências da Educação, estão Freire (2002) e Saviani (1999). Ambos são mencionados como autores com concepções críticas sobre a educação, contudo com abordagens diferentes. Além de Saviani apresentar críticas às teorias crítico-reprodutivistas, os autores destoam tanto na forma que se dá a construção do conhecimento, quanto sobre qual é a função social da escola. (RÖWER, 2016, p. 145).

De maneira geral, Röwer (2016) demonstra o mesmo apontamento que Handfas e Maçaira (2014) sobre a constante preocupação com a aplicabilidade em sala de aula do ensino de Sociologia nas produções pesquisadas. Ainda, Röwer (2016) aponta referenciais teóricos que nos ajudam a situar as principais concepções que as pesquisas sobre o ensino de Sociologia vêm apresentando no meio acadêmico.

Cristiano Bodart e Marcelo Cigales¹³ também contribuem para nossa dissertação por apresentarem levantamentos mais recentes sobre o estado da arte do ensino de Sociologia e conclusões que legitimam os trabalhos de Handfas e Maçaira (2014) e Röwer (2016), a partir das informações presentes no Banco de Teses da CAPES.

Segundo esses autores, entre 1993 e junho de 2016, 106 trabalhos foram defendidos e/ou apresentados em PPGs. São 94 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado (BODART e CIGALES, 2017, p. 262). Comparando esses dados com aqueles coletados por

¹³ Cristiano das Neves Bodart, Doutor em Sociologia, e Marcelo Pinheiro Cigales, Mestre em Educação, são editores da Revista “Café com Sociologia”.

Handfas e Maçaira (2014), houve um aumento de 63 novos trabalhos entre 2012 e 2016, o que representa um crescimento de mais de 146%.

Uma contribuição dada pelos autores ainda não mencionada é o reconhecimento do aumento de trabalhos sobre o ensino de Sociologia presentes em outros espaços que contemplam a produção científica para além dos PPGs, como, por exemplo, eventos nacionais e internacionais, publicação de livros, revistas e grupos de pesquisa. Os autores destacam

[...] a importância de uma série de iniciativas nos espaços institucionais de pesquisa, tais como a existência de eventos nacionais e internacionais com espaços para a discussão do tema ensino de Sociologia, a publicação de livros coletâneas (ERAS, 2014; ERAS; OLIVEIRA, 2015); ampliação de Grupos de Pesquisa (NEUOLD, 2014; NEUOLD, 2015) e da organização de diversos dossiês voltados ao Ensino de Sociologia, tais como aqueles que destacamos em trabalho anterior (CIGALES, BODART, 2016): Revista Cronos (v.8, n.2, 2007), Mediações (v.12, n.1, 2007), Revista Inter-legere (nº.9, 2011), Revista Urutágua (n.24, 2011), Cadernos do CEDES (n.85, 2011); PerCurso (v.13, n.1, 2012), Revista Coletiva (n.10, 2013), Saberes em Perspectiva (v.4, n.8, 2014), O Público e o Privado n. 24 (2014), Revista de Ciências Sociais UFC v. 45, n. 1 (2014), Revista Café com Sociologia (v.3, nº1, 2014; v.4. n.3 2015), Educação e Realidade (v.39, nº1, 2014), Revista Brasileira de Sociologia (v.2, n. 3, 2014) e Em tese (v. 12, n. 2, 2015); Em Debate (n. 13, n. 14, 2015) e da Revista Inter-legere (n. 17, 2016), no momento em processo de finalização. (BODART e CIGALES, 2017, p. 264-265).

Apesar do relevante aumento das produções, Bodart e Cigales (2017) concluem que há poucas teses de doutorado escritas sobre o tema. Os autores inferem que o aumento da produção de dissertações pode estar mais ligado a um “reflexo da necessidade de aperfeiçoar mão de obra docente para o Ensino Médio do que trazer definitivamente o tema para o centro das preocupações das pesquisas em Ciências Sociais/Sociologia ou Educação” (BODART e CIGALES, 2017, p. 273-274).

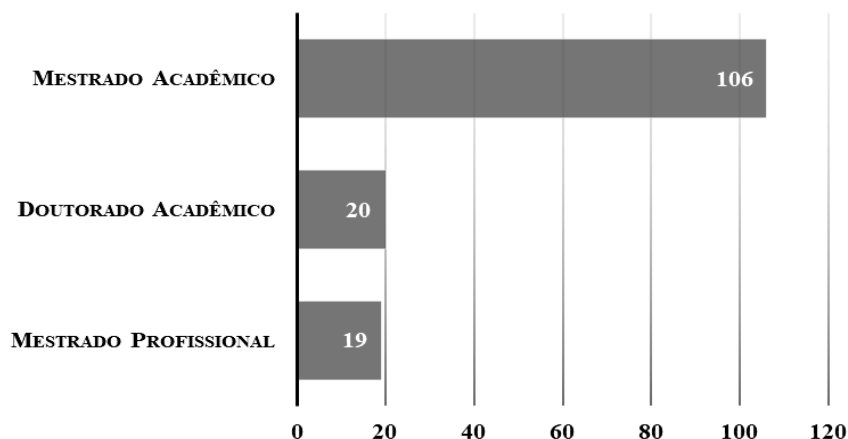
Instigados por essa relação entre o número de dissertações de mestrados e de teses de doutorado, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado pela CAPES (2018), para contribuirmos com a pesquisa de estado da arte sobre o ensino de Sociologia.

Iniciamos nosso levantamento buscando nos títulos, resumos ou palavras-chave das produções cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações as expressões “ensino de Sociologia” e “ensino da Sociologia”. Na primeira busca, utilizando essas duas variações, obtivemos 172 resultados.

Da mesma forma como procederam Handfas e Maçaira (2014), Röwer (2016) e Bodart e Cigales (2017), num segundo momento, lemos o resumo dos 172 trabalhos indicados e excluímos 27 produções por entendermos que não abordavam aspectos diretamente ligados ao ensino de Sociologia, como didática, formação de professores, manuais e currículos, história do componente curricular, etc., apresentando outros objetos de estudo.

Após a seleção, identificamos 145 produções cujo objeto de estudo é o ensino de Sociologia, defendidas entre 1992 e julho de 2018. Das 145 produções, 106 são dissertações de mestrados acadêmicos, 20 são teses de doutorado e 19 são dissertações de mestrados profissionais, como ilustra o gráfico 6. A distinção entre mestrados acadêmicos e profissionais é uma contribuição dada por nós que ainda não vimos em outras produções.

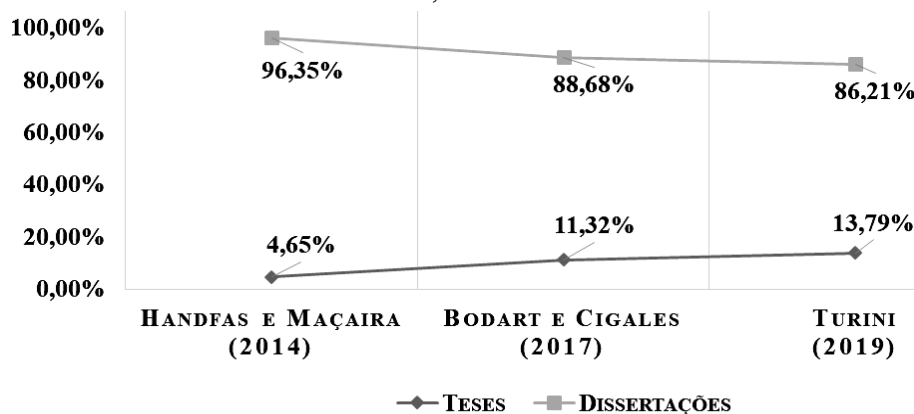
Gráfico 6 - Produções cujo objeto de estudo é o ensino de Sociologia organizadas por cursos de pós-graduação Brasil, 1992 a julho de 2018



Fonte: CAPES, 2018. Elaboração própria.

Apesar da desproporção entre a produção de dissertações e teses, identificamos um movimento de redução dessa diferença, como ilustra o gráfico 7. Em Handfas e Maçaira (2014), a proporção estava distribuída em 41 dissertações (95,35%) e 2 teses (4,65%). Em Bodart e Cigales (2017), a proporção passou de 94 dissertações (88,68%) e 12 teses (11,32%). Em nosso levantamento, a proporção é de 125 dissertações (86,21%) e 20 teses (13,79%).

Gráfico 7 - Movimento da proporção de produção de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia Brasil, 1992-2018



Fonte: Elaboração própria.

Partindo do pressuposto de que as teses se propõem a desenvolver discussões mais profundas sobre seus objetos de estudo, concluímos ser possível perceber um movimento de produções científicas que se dispõe a discutir mais profundamente a presença da Sociologia

na educação escolar. Acreditamos que esse seja o resultado do amadurecimento das pesquisas após o período de 10 anos de seu recente retorno obrigatório aos currículos (2008-2018).

Não podemos afirmar que todas essas dissertações produzidas estão voltadas apenas para o desenvolvimento de conhecimentos científicos restritos à prática da sala de aula. Contudo, nos intriga a percepção recorrente nos levantamentos realizados até agora, pelas pesquisas de Handfas e Maçaira (2014), Röwer (2016) e Bodart e Cigales (2017), de que a produção científica sobre o ensino de Sociologia revela maior preocupação em como se dá sua aplicação em sala de aula do que para uma compreensão mais ampla dos processos didáticos de um modo mais geral, ou de elementos históricos e sociológicos que a constituem.

Uma das razões identificadas por Bodart e Cigales (2017) para explicar o fenômeno descrito reside na preocupação com a formação de mão de obra docente qualificada. A partir dessa constatação, estamos motivados a buscar elementos mais totalizantes que circundam nosso objeto de pesquisa. Para isso, iniciamos uma breve investigação sobre como se encontra a formação de professores de Sociologia, num recorte temporal entre 2007 e 2018.

Sabemos que a discussão sobre a formação docente no Brasil, além de relevante, é uma das mais complexas no campo da pesquisa educacional. Não pretendemos nos aprofundar nessa temática, pois, além da falta de tempo e tendo como propósito analisar os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia, não queremos correr o risco de realizar análises apressadas e superficiais. Entretanto, mesmo que de modo tangencial, nosso estado da arte nos levou naturalmente a abordar o tema sobre a formação de professores.

Na busca pela compreensão dessa dinâmica, identificamos que em maio de 2009, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007” (INEP, 2009). O estudo tem o propósito de apresentar um conjunto de informações sobre os professores brasileiros atuantes na Educação Básica durante o ano de 2007.

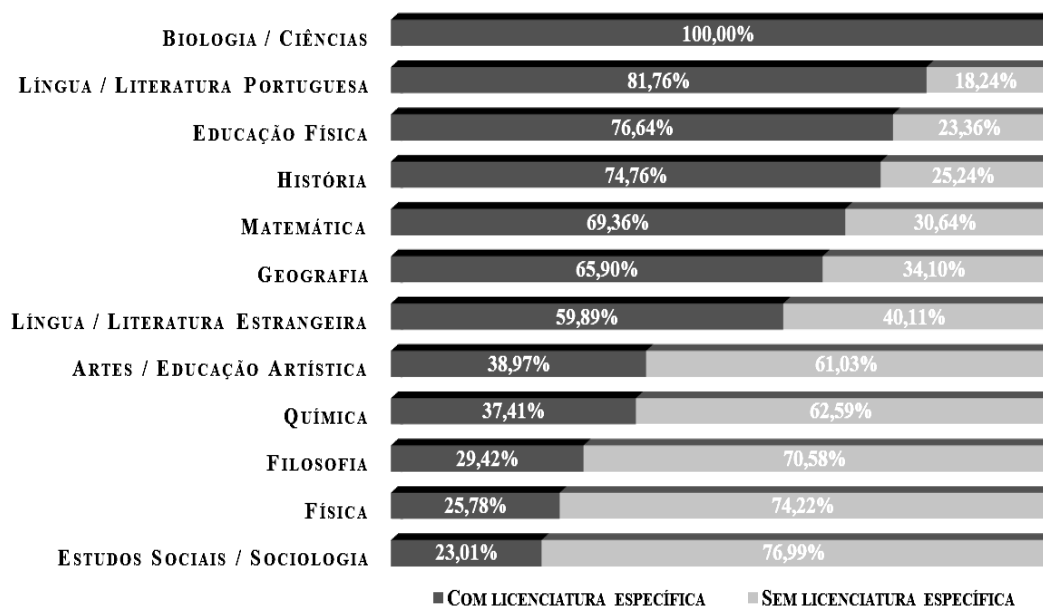
Faz-se necessário destacar que o documento apresenta várias informações relevantes para análise do perfil docente de 2007. Contudo, neste momento, dentre todas as informações disponíveis, nos interessa saber qual é a formação específica do professor de Sociologia.

A partir dos dados apresentados por INEP (2009), conseguimos elaborar um gráfico que expressa a relação entre o componente curricular presente no Ensino Médio e a formação acadêmica dos professores que ministram suas aulas.

No que diz respeito à formação do professor de Sociologia, INEP (2009, p. 41-42) nos informa que, em 2007, dos 19.776 professores que atuavam no componente curricular de

Estudos Sociais/Sociologia, apenas 4.551 portavam diplomas de Licenciaturas em Ciências Sociais, Sociologia ou de outro curso específico dessa área, o que representa apenas 23,01% dos professores. Na comparação com os demais, evidencia-se que Sociologia é o componente curricular com o menor percentual de professores atuando com formação específica, conforme demonstra o gráfico 8.

Gráfico 8 - Relação entre os componentes curriculares presentes no Ensino Médio e a formação específica dos professores que a ministram - Brasil, 2007



Fonte: INEP, 2009, p. 41-42. Elaboração própria.

Os dados do INEP (2009) nos permitem observar que, em 2007, a deficiência da formação em licenciatura plena na área específica de atuação do professor é um problema que alcança todos os componentes curriculares, com exceção da Biologia/Ciências.

Devemos considerar que esse fenômeno possui múltiplas motivações. Com a luta pela educação para todos, a educação escolar sofreu crescente aumento do número de alunos nas escolas. Tal fato desencadeou o aumento das contratações para a ampliação do quadro de magistério. Pela falta de profissionais com formação específica, professores com formação em outras áreas e profissionais de áreas correlatas foram sendo autorizados a ministrarem aulas diferentes da sua formação inicial, regulamentados pela união, estados e municípios.

Ainda, é preciso destacar que os baixos salários levam os professores a completarem sua jornada de trabalho com o maior número de aulas possível. Desse modo, se sujeitam à prática docente de componentes curriculares dos quais são autorizados a lecionar, chegando a atuarem em 3 ou mais componentes curriculares, além de atuarem em 3 ou mais escolas. Não é por acaso que o prestígio da carreira docente, sem excluirmos outros tantos fatores envolvidos, também está em declínio.

Feitas essas reflexões, não pretendemos culpabilizar os docentes por uma suposta má qualidade da educação escolar brasileira. Contudo, ao mesmo tempo, não podemos ignorar o fato de que a sua formação específica influencia diretamente na qualidade do ensino. Devido a essa constatação, achamos pertinente saber se há políticas públicas voltadas para a melhorar a formação docente na história recente de nossa educação escolar, a fim de apreendermos melhor a totalidade que cerca nosso objeto de estudo, o ensino de Sociologia.

Reconhecemos que a dinâmica das políticas públicas de formação de professores é, por si só, um complexo objeto de estudo. Sendo assim, não queremos correr o risco de realizar análises superficiais e até mesmo equivocadas sobre o tema. Por isso, realizamos um recorte entre os anos 1996 e 2017, buscando apenas nos apropriarmos dos potenciais efeitos positivos à formação de professores de certas ações governamentais, conforme ilustra o quadro 3.

Quadro 3 - Potenciais efeitos positivos para a formação de professores provocados por medidas governamentais aplicadas no Brasil entre os anos de 1996 e 2017

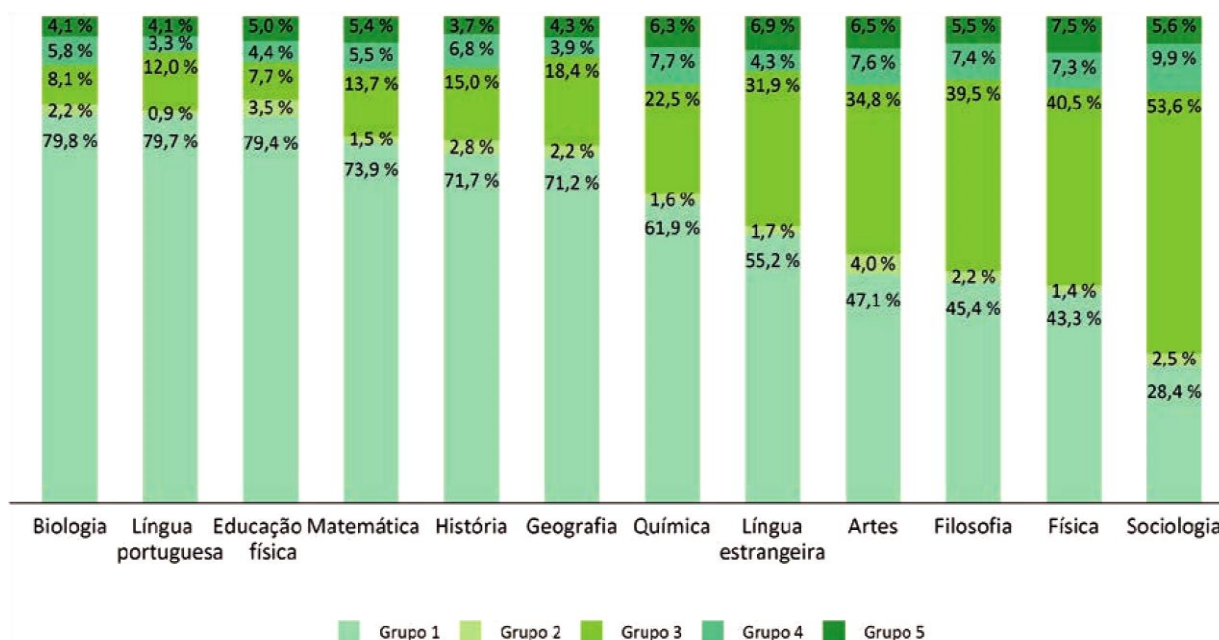
Legislação/programa governamental	Publicado em	Potenciais efeitos positivos para a formação de professores
Lei nº 9.394 LDB	1996	Sabemos que, na história da educação escolar brasileira, a formação dos professores aconteceu em nível de Educação Básica durante séculos. Logo, dispositivos legais como a LDB e os PNEs reforçam a necessidade de formação em nível superior do corpo docente, inclusive na definição de metas para a formação em nível de graduação e pós-graduação, <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
Lei nº 10.172 PNE 2001-2011	2001	
Lei nº 13.005 PNE 2014-2024	2014	
Lei nº 11.096 PROUNI	2005	É preciso garantir e ampliar o acesso e a permanência de alunos no ensino superior. O Prouni e o Sisu contribuem para a oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior privadas e públicas. Ainda, o Prouni possibilita formação em cursos de licenciatura de professores da rede pública de ensino. O Reuni, além de possibilitar a melhor gestão dos recursos físicos e humanos, estimula a abertura e permanência de cursos de licenciaturas, de aperfeiçoamento, de extensão e estímulo à pesquisa.
Decreto nº 6.096 REUNI	2007	
Portaria Normativa nº 21 SISU	2012	
Decreto nº 7.219 PIBID	2010	O Pibid é um importante programa que fomenta a iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciaturas em nível superior.
Decreto nº 5.800 UAB	2006	Os polos da UAB expandem a oferta de cursos EAD de formação inicial e continuada para professores da Educação Básica.
Portaria Normativa nº 7 Mestrado Profissional	2009	Programas profissionais de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área da educação possibilitam a formação de profissionais com conteúdos mais práticos e específicos. Os professores que atuam em componentes curriculares diferentes da sua formação específica têm a possibilidade de complementar seus conhecimentos, refletindo diretamente sobre sua prática docente.
Portaria nº 209 Mestrado em Rede	2011	
Portaria nº 131 Doutorado Profissional	2017	

Fonte: BRASIL, 1996; 2001; 2005; 2006a; 2007; 2009; 2010; 2012; 2014; CAPES, 2011; 2017. Elaboração própria.

Mediante a esse panorama traçado sobre as políticas públicas para fomento da formação docente, é esperado que haja uma melhora significativa da formação específica dos

professores em relação aos dados observados em INEP (2009). Contudo, em janeiro de 2019, o MEC publicou o “Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018” (INEP, 2019) com o objetivo de divulgar os resultados completos do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2018. O gráfico 8 ilustra novamente a relação entre os componentes curriculares presentes no Ensino Médio e a formação específica dos professores que ministram suas aulas.

Gráfico 8 - Indicador ⁽¹⁾ de adequação da formação docente para o ensino médio - Brasil - 2014 a 2018



Fonte: INEP, 2019, p. 42.

⁽¹⁾ O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>). **Grupo 1:** Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 2:** Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **Grupo 3:** Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; **Grupo 4:** Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; **Grupo 5:** Percentual de disciplinas ministradas por professores sem formação superior.

“De acordo com o indicador de adequação [...], o pior resultado é observado nas disciplinas de Sociologia. Dessas disciplinas declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 28,4% são ministradas por professores com a formação adequada [...]”. (INEP, 2019, p. 42, grifos nossos). Após 11 anos, apesar do superávit de pouco mais de 5%, a Sociologia ainda é o componente curricular com o menor percentual de professores com formação adequada.

Acreditamos que a reflexão sobre a formação adequada dos professores de Sociologia atuantes na Educação Básica tem influenciado a temática das pesquisas científicas. Talvez, o alto número de trabalhos que se preocupam com a prática do ensino de Sociologia na escola

seja a consequência da falta de professores com formação específica na área. Se assim for, os PPGs em Educação e Ensino podem estar sendo espaços que aplicam esforços para tentar amenizar essa situação, mas não necessariamente espaços para pesquisas com reflexões mais totalizantes sobre o ensino de Sociologia. Entretanto, com o aumento da produção de teses de doutorado, acreditamos que o cenário seja favorável para alteração desse quadro.

De modo geral, o panorama exposto nos permite constatar que, desde 1993, o número de produções acadêmicas em programas de pós-graduação tem apresentado relevante aumento (HANDFAS e MAÇAÍRA, 2014; BODART e CIGALES, 2017), em especial a partir de 2008, ano de retorno obrigatório do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Também é relevante o número de trabalhos apresentados em GTs sobre o ensino de Sociologia nos CBSs desde 2005 (RÖWER, 2016), assim como em outros espaços para além dos programas de pós-graduação (BODART e CIGALES, 2017), o que evidencia que o ensino de Sociologia ainda desperta o interesse da produção científica, com maior frequência de pesquisadores das Ciências da Educação do que das Ciências Sociais.

Identificamos duas fortes tendências teóricas que fundamentam os trabalhos levantados. Uma é marcada pela inspiração das chamadas teorias críticas da educação, com a presença de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Florestan Fernandes, e outra marcada pela inspiração de teorias mais reflexivas e compreensivas, com destaque para Anthony Giddens, Charles Wright Mills e Peter Berger. (RÖWER, 2016).

Apesar da crescente produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia, é possível detectar poucas teses de doutorado, podendo sinalizar o caráter ainda pragmático das produções pesquisadas, bem como a preocupação com a formação de mão de obra docente (BODART e CIGALES, 2017). Entretanto, apesar de ainda menores, a proporção percentual da produção de teses de doutorado tem aumentado frente a produção de dissertações de mestrado, o que pode indicar um movimento de busca pela compreensão mais profunda sobre o ensino de Sociologia, o que pode influenciar o teor das presentes e futuras dissertações.

Constatamos que, há 11 anos, a Sociologia é o componente curricular com o menor percentual de professores com formação adequada (INEP, 2009; 2019). No decorrer desse tempo, há uma média estimada de que $\frac{3}{4}$ dos alunos do Ensino Médio estão assistindo aulas de professores de Sociologia, e não de sociólogos licenciados, o que é bastante diferente.

A partir daqui, cabe a nós aspirarmos produzir uma dissertação que discuta mais do que a aplicabilidade pragmática da Sociologia em sala de aula, mas sim, apresentarmos uma discussão que considere elementos mais complexos e totalizantes para propormos reais possibilidades de intervenção significativa na realidade estudada.

2.3 A história brasileira do ensino de Sociologia

Sem a pretensão de realizarmos um trabalho historiográfico sobre o desenvolvimento da Sociologia no Brasil, nesta subseção, pretendemos resgatar alguns elementos históricos relevantes, nos permitindo montar um amplo panorama de compreensão dos movimentos e influências da educação escolar brasileira e as presenças da Sociologia.

Segundo Martins¹⁴ (2006), a Sociologia, enquanto ciência, surge no auge das transformações dos séculos XVIII e XIX na Europa, apresentando-se como a Ciência da Sociedade, disposta a analisar cientificamente os efeitos daquele contexto de mudanças. Foi na primeira metade do século XIX que emergiram várias contribuições teóricas, com teor mais científico do que filosófico, que pensaram sobre a relação social dos indivíduos.

Destacamos as contribuições de August Comte (França, 1798-1857), Pierre-Joseph Proudhon (França, 1809-1865) e Karl Marx (Alemanha, 1818-1883), pensadores relevantes que formaram propostas de coesão e/ou transformação social, influenciando todo o mundo. As correntes teóricas elaboradas por esses autores, (positivismo, anarquismo e socialismo e comunismo científicos) chegaram ao Brasil por volta dos anos 1850, fruto do retorno dos filhos da elite brasileira que migravam até a Europa para cursarem o ensino superior.

O positivismo é a corrente de pensamento que mais influenciou a formação da república brasileira. Tal influência se expressa na bandeira nacional, criada em 1889, pela adesão do lema “Ordem e Progresso”. O positivismo permitiu que a Sociologia, ciência inicialmente chamada por Comte de “Física Social”, fosse vista, na época, como uma ciência com forte potencial de organização social do Brasil em seu início republicano.

Tamanho otimismo motivou, já na década de 1870, o aparecimento das primeiras propostas de inclusão da Sociologia na educação escolar brasileira. O fato é que o sistema educacional brasileiro, desde a colônia até aquele momento, já havia passado por inúmeras situações que tornavam complexa a tarefa de fazer a Educação Básica ter uma organização sólida, com objetivos bem claros, tanto no contexto público quanto no privado.

A partir dessas considerações introdutórias, tratamos as obras de Saviani (2010; 2015) como eixo norteador e recorreremos às contribuições dadas por Miceli¹⁵ (1989), Gomes¹⁶

¹⁴ Carlos Benedito de Campos Martins, Doutor em Sociologia, é Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília - UNB.

¹⁵ Sérgio Miceli Pessoa de Barros, Doutor em Sociologia, é Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo - USP e editor responsável da *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*.

¹⁶ Candido Alberto Gomes, PhD em Educação, é Professor Catedrático convidado da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, em Portugal.

(1994), Silva¹⁷ (2002), Liedke Filho¹⁸ (2003), Meucci¹⁹ (2011) e Gomes²⁰ (2017) para resgataremos elementos históricos e compreendermos com quais contextos educacionais a Sociologia se deparou para se efetivar como componente curricular na educação escolar.

Dos legados educacionais encontrados pela Sociologia no século XIX, a educação jesuíta é o de maior duração. Por 210 anos (1549-1759) o ensino brasileiro esteve sob a supervisão e responsabilidade da Igreja Católica Apostólica Romana, expressa pela atividade docente dos padres jesuítas. Nesse período, o sistema educacional brasileiro foi estruturado com um forte viés religioso, que objetivava professar a fé católica, na afirmação de seus dogmas. Considerando que a Igreja se deparou com a Reforma Protestante na Europa do século XVI, percebe-se que a contrarreforma também se estendeu às colônias americanas.

A educação escolar durante esse período não possuía uma organização sistemática. Os colégios de padres se dedicavam aos chamados ensinos inferiores, correspondente à formação básica, preparando os alunos para cursarem os ensinos superiores, ofertados pela Universidade de Coimbra, em Portugal (SAVIANI, 2010). Quanto ao seu compromisso educacional público, os resultados mostram certa omissão desse sistema. Após 210 anos, a soma total dos alunos das instituições jesuítas não chegava à 0,1% de toda a população brasileira da época (SAVIANI, 2015a).

Em 1759, com a conhecida expulsão dos jesuítas promovida por Marquês de Pombal, a educação escolar passou a ser responsabilidade do Estado. O problema posto à época era o de substituir um legado de mais de dois séculos deixados pelos jesuítas. Para ocupar o lugar dos padres na atividade docente, Pombal, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (BRASIL, 1759) instituiu as chamadas aulas régias.

O alvará permitia, num primeiro momento, que professores ministrassem aulas em suas casas, numa clara tentativa de substituir a lacuna deixada pela expulsão dos jesuítas. As aulas régias, também conhecidas como “avulsas”, eram ofertadas sem a articulação com aquele currículo de caráter humanista proposto pelos jesuítas (SAVIANI, 2010).

A inspiração liberal iluminista das medidas pombalinas, marcadas pelo empirismo britânico (sobretudo de John Locke) davam a possibilidade ao aluno escolher as aulas e a

¹⁷ Graziella Moraes Dias da Silva, Doutora em Sociologia, é Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

¹⁸ Enno Dagoberto Liedke Filho, Doutor em Sociologia, é professor convidado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade de Cabo Verde.

¹⁹ Simone Meucci, Doutora em Sociologia, é Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

²⁰ Saulo Albuquerque Gomes, Mestre em Educação, é professor efetivo de Sociologia no curso de Licenciatura e Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

respectiva sequência que gostaria de estudar, devendo cumprir apenas com as provas de proficiência em Gramática Latina, Grego e Retórica, conhecimentos exigidos para ingresso no ensino superior.

Devido ao pouco número de profissionais para o exercício do magistério, a Lei de 6 de novembro de 1772 (BRASIL, 1772) ficou conhecida por instituir os chamados estudos menores. As Escolas de Estudos Menores não apresentavam distinções e nem subdivisões de ciclos ou etapas. Os estudos maiores correspondiam aos cursos de graduação, ainda ofertados pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Pela lei, os professores passaram a ser concursados para o serviço público, remunerados pela Coroa, por meio do subsídio literário, e passaram a ter estatuto de nobre. O modelo educacional pombalino vigorou até 1827.

Segundo Haidar²¹ e Tanuri²² (1998), a educação jesuíta e pombalina forneciam uma educação escolar que era útil aos interesses do Estado, o que significava a formação escolar para poucos. Contudo, com a chegada da Família Real nas terras coloniais em 1808, D. João VI precisou rever a ordem desses interesses. A elite brasileira durante todo o século XIX e primeira metade do século XX se caracterizava como uma oligarquia agrária. Era preciso formar mão de obra especializada necessária para cobrir a lacuna criada pela ausência de indivíduos escolarizados entre os séculos XVI e XVIII, que já não era mais oportuna, pois prejudicava os novos interesses do recente governo. (HAIDAR e TANURI, 1998, p. 59-60).

Para isso, segundo as autoras, D. João VI, precisou estimular a formação de cursos técnicos e superiores. Desses, segundo Haidar e Tanuri (1998, p. 60-61), podemos mencionar a criação da Real Academia dos Guardas-marinhas (1808), Escola de Cirurgia da Bahia (1808), aulas e cursos de Comércio na Bahia (1809), Academia Real Militar (1810), Curso de Agricultura da Bahia (1812), aulas e cursos de Química no Rio de Janeiro (1812), Curso de Agricultura do Rio de Janeiro (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1816), aulas e cursos de Química na Bahia (1817) e aulas e cursos de Desenho Técnico na Bahia (1818). As Faculdades de Direito de Olinda/PE e de São Paulo/SP surgiram apenas em 1827.

Ainda sob o governo de D. João VI que surgiu a primeira regulamentação oficial da educação pública do Brasil. Inspirado pela pretensão de formação profissional para atender às elites agrárias, o Plano de Educação de 1812 (BRASIL, 1812) estabeleceu o ensino de 1º

²¹ Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

²² Leonor Maria Tanuri, Doutora em Ciências, é assessora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP.

grau, com conhecimentos necessários a todos, e um ensino de 2º grau, com instrução e ensino de conhecimentos essenciais para o exercício dos agricultores, dos artistas e dos comerciantes (HAIDAR, 1972).

A Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, levou o poder público a reestruturar um novo modelo político que caracterizasse a nova identidade do país. A formação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1823, expressava a compatibilidade com os ideais democráticos. Durante a Assembleia, os constituintes discutiram sobre a oferta da educação pública e como ela deveria se dar, até ser dissolvida em 12 de novembro de 1823.

Assim que outorgada, a Constituição Federal de 1824 (BRASIL, 1824) instituiu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. A medida foi regulamentada pela Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), que determinou a criação das chamadas Escolas de Primeiras Letras, com a finalidade de ensinar ler, escrever, fazer as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, a fim de tirar a população da ignorância. A criação das Escolas de Primeiras Letras é a primeira expressão sistemática da escola em ciclos: o Ensino Primário e o Ensino Secundário.

Bastos²³ (1997) mostra que a formação de professores não se dava no ensino superior, mas sim, no ensino secundário. Os artigos 7 ao 12 da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) estabeleceram os exames de seleção para mestres e mestras, ficando os candidatos à docência submetidos à exames e aprovação, independente de sua formação escolar.

A preocupação de formar professores já existia antes mesmo da aprovação da referida lei. Bastos (1997) afirma que, pelo menos desde 1820, o método adotado em sala de aula era o de ensino mútuo (método Lancaster), onde os alunos que se destacavam por estarem mais “adiantados” nos estudos se disponibilizavam para ensinar seus colegas com maior dificuldade, podendo vir a tornarem-se professores. O Decreto de 1º de março de 1823 (BRASIL, 1823) já havia criado as Escolas de Primeiras Letras pelo método de ensino mútuo para a instrução das corporações militares. A medida foi estendida aos civis pela Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827).

De maneira geral, podemos afirmar que, no ano de 1827, a estrutura da educação escolar no Brasil estava organizada por uma instrução primária pública e gratuita, garantida

²³ Maria Helena Câmara Bastos, Doutora em Educação, é professora da Pontifícia Universidade Católica - PUC/RS.

por meio das Escolas de Primeiras Letras, pela instrução secundária ainda ofertada por meio das aulas régias e pela formação docente realizada por meio do método de ensino mútuo (método Lancaster), sem a necessidade de formação em nível superior.

Com a abdicação de D. Pedro I em abril de 1831, deu-se fim ao Primeiro Reinado. O período subsequente, Período Regencial, foi marcado por inúmeros conflitos, seguido de mudanças políticas e administrativas no governo brasileiro da época. Na tentativa de conter tais conflitos, sobretudo os que haviam entre liberais e conservadores, o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834) outorgou ampla autonomia às Assembleias das Províncias para escolherem suas respectivas regências e legislarem em seus territórios.

A mudança também transferiu às províncias a responsabilidade de legislar sobre instrução pública, bem como criar estabelecimentos próprios para promovê-la, excetuando as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias na época existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, tivessem sido criados por lei geral.

Com essa medida, as províncias tiveram que articular esforços para renovarem seus quadros educacionais locais. A província do Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 10, de 1835 (RIO DE JANEIRO, 1835), criou a primeira Escola Normal do Brasil, a fim de ofertar os chamados Cursos Normais. O curso normal (chamado mais tarde de magistério) tinha o objetivo de habilitar seus alunos para o ofício da instrução primária. O decreto carioca ainda tinha a pretensão de complementar a formação dos professores que já atuavam no exercício da docência, mas não tinham adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo.

Ainda no Rio de Janeiro, mas sob iniciativa federal, o Decreto de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837), promoveu a conversão do Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II, a fim de estabelecer a referência nacional em instrução educacional e ofertar instrução secundária, subsidiado com financiamento privado.

A criação do Colégio Pedro II expressa uma das contradições provocadas pelos efeitos do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834). Pelo fato das províncias não estarem equipadas financeiramente e nem tecnicamente para promoverem a difusão do ensino, as capitais e regiões metropolitanas conseguiam criar escolas, como os liceus, e colocá-las à disposição das elites da época. Entretanto, nas regiões interioranas, ou seja, na maioria do Brasil, a realidade era expressa pela escassez de oferta de instrução pública, o que afligia, portanto, a maior parte da população brasileira. (SAVIANI, 2010).

A mesma seletividade se fazia presente no ingresso ao ensino superior. Apesar do Ato Adicional de 1834 ter posto fim à oferta de aulas régias, ao molde pombalino, a medida não conseguiu eliminar essa prática entre as elites. Isso acontecia porque a instrução secundária

não era obrigatória e o requisito para ingressar no ensino superior era a aprovação nos chamados exames preparatórios. Esses exames não eram como os vestibulares que conhecemos atualmente, mas sim avaliações elaboradas pelos órgãos educacionais do Império que serviam para atestar se o aluno possuía domínio suficiente dos conhecimentos correspondentes ao ensino secundário.

Dessa maneira, os filhos das famílias que conseguiam pagar por aulas avulsas (a elite) tinham grandes chances de conseguir ingressar no ensino superior em detrimento daqueles que não dispunham desse benefício (as massas). Por anos, os estudos do ensino secundário corresponderam aos conteúdos recorrentes nos exames preparatórios, transformando-os em fragmentado e destinado à aprovação desses exames.

A obrigatoriedade da instrução primária só foi instituída com a Reforma Couto Ferraz, em 1854. O Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854) também criou exigências mínimas para atuação dos professores, de escolas públicas e privadas. Deviam atestar maioridade (21 anos), bom procedimento civil e moral, e capacidade profissional.

Segundo Saviani (2015a), ao longo de todo o século XIX, os ideais iluministas e liberais inspiraram movimentos contrários à oficialização do ensino. Tal postura pode ser expressa pelo crescente número de entidades privadas, de caráter benevolente, que ofertavam educação pública.

Esses ideais liberais foram menos expressos na Reforma Couto Ferraz, porém mais presentes na Reforma Leôncio de Carvalho, realizada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879). Apesar de ficar conhecida como a “reforma do ensino livre”, a Reforma Leôncio de Carvalho manteve a obrigatoriedade do ensino primário e, ao mesmo tempo, garantiu os interesses da elite agrária, prescrevendo a obrigatoriedade do componente curricular de “Noções de lavoura e horticultura” nas escolas de 2º grau.

Foi na transição do Brasil Império para o Brasil República que a Sociologia começou a aparecer nos currículos escolares. Como já mencionamos no início de nosso estado da arte, são vários os autores e as obras que reconhecem a importância científica da Sociologia e que, de alguma forma, defenderam a sua presença na educação escolar por entenderem que ela poderia estimular a compreensão da realidade social brasileira.

Rui Barbosa, enquanto jurista, propôs, em 1877, a substituição do componente curricular “Direito Natural” por “Sociologia” nos cursos superiores de Direito. Já como deputado, em 1883, emitiu pareceres e propôs projetos de lei com a criação dos componentes curriculares “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social, para o ensino primário e “Elementos de Sociologia”, para o ensino secundário. Seus projetos nunca foram aprovados.

A forte inspiração do positivismo presente na Proclamação da República levou o novo governo brasileiro a idealizar reformas educacionais. A reforma coordenada por Benjamin Constant, em 1890, tinha como objetivo implantar os ideais educacionais republicanos, o que implicava uma educação escolar de caráter enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito.

Dentre suas propostas, a reforma previa a inclusão da Sociologia nos currículos escolares. Entretanto, a Reforma Benjamin Constant encontrou pelo menos dois empecilhos centrais para ser aplicada. O primeiro por esbarrar na dificuldade de se efetivar um plano generalista e intelectual (como era) sem primeiro existir um sistema nacional de educação escolar (SAVIANI, 2010).

O segundo se deu pela própria morte de Constant, em janeiro de 1891. Vários dispositivos legais foram criados e mudaram, paulatinamente, grande parte das propostas originais. Esses dispositivos foram consolidados pelo Decreto nº 3890, de 1º de janeiro de 1901 (BRASIL, 1901), com a chamada Reforma Epiácio Pessoa. O decreto retirou a presença da Sociologia dos currículos escolares do ensino secundário sem sequer ter sido ofertada.

O marco que registra a introdução da Sociologia como componente curricular na educação escolar brasileira se dá pela sua oferta nas Escolas Normais. O acontecimento mais antigo que encontramos no decorrer de nossa pesquisa data de 1892, quando o Atheneu Sergipense ofertou a cadeira de “Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio” para ser ministrada no último ano do curso normal de formação de professores (ALVES²⁴ e COSTA²⁵, 2006).

Em meio a esses ares de reforma, é preciso destacar o protagonismo do estado de São Paulo, devido as suas contribuições para a reorganização do sistema de ensino nacional (SAVIANI, 2015a). Com a homologação da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 (SÃO PAULO, 1892) e do Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894 (SÃO PAULO, 1894), o estado de São Paulo, sob a liderança de Caetano de Campos, organizou a educação escolar paulista pelo modelo de Escola Graduada.

Nesse modelo, a escola estipulava anos graduais correspondentes ao ensino primário e secundário. Ainda, houve a institucionalização dos chamados Grupos Escolares, as primeiras escolas com espaço físico próprio para o ensino, separando de vez os espaços educacionais privados dos públicos, sistematizando tempo e espaço voltados para os processos de ensino.

²⁴ Eva Maria Siqueira Alves, Doutora em Educação, é Professora Titular aposentada e voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

²⁵ Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Doutora em Ciências Humanas, é professora atuante no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Destacamos que também houve registros de divergências sobre que modelo educacional deveria ser construído para o Brasil. Na Reforma Rivadavia Correia, em 1911, foram extintos os exames preparatórios e a emissão de certificado de conclusão do ensino secundário, prática consolidada pelo Colégio Pedro II por quase um século. A partir de então, cada instituição de ensino superior deveria elaborar seus próprios exames de admissão, sem precisar seguir quaisquer exigências prévias estipuladas pelo Estado.

Já a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, resgatou a obrigatoriedade da emissão de certificados de conclusão do ensino secundário, dos exames preparatórios e instituiu a regulamentação de exames de admissão, os atuais vestibulares. Essa nomenclatura vigorou até 1996, ano que a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) adotou a nomenclatura “processo seletivo”. Em ambas reformas, a Sociologia não esteve presente nos currículos escolares do ensino secundário.

Foi só em 1925, devido a Reforma Rocha Vaz, que a Sociologia foi incluída no ensino secundário. Naquele ano, por iniciativa de Fernando de Azevedo, o Colégio Pedro II se tornou a primeira escola a introduzir a Sociologia como componente curricular no ensino secundário, tendo Delgado de Carvalho como o professor encarregado de lecioná-la.

Essa reforma partilhava de alguns aspectos ideológicos com pretensão de construir uma identidade para o ensino secundário. Conhecido por instituir o componente curricular de “Educação Moral e Cívica”, Rocha Vaz entendia o ensino secundário como um momento de formação dos adolescentes.

Pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925) foi adotado o regime seriado de seis anos. A matrícula em uma série estava condicionada à aprovação na série anterior. Consecutivamente, terminaram os exames preparatórios que atestavam a proficiência dos conteúdos do ensino secundário. Esse ciclo só seria certificado com a conclusão obrigatória do curso seriado, sendo a frequência mínima uma de suas exigências.

Na estrutura curricular proposta pela Reforma Rocha Vaz, a Sociologia constava como componente obrigatório no 6º ano do ensino secundário, junto com “Literatura Brasileira”, “História da Filosofia” e “Literatura das Línguas Latinas”. Entretanto, as inscrições dos vestibulares exigiam apenas a conclusão do 5º ano do ensino secundário. Aqueles que concluíam o 6º ano do curso recebiam o título de “Bacharel em Ciências e Letras”. Além do ensino secundário, a Sociologia ampliou a sua presença nos cursos normais pelo país, como por exemplo em Recife (1928), em São Paulo (1931) e em Santa Catarina (1935).

A Reforma Rocha Vaz sofreu muitas mudanças em decorrência da forte oposição de setores da elite. Tais setores eram contrários ao fim dos exames preparatórios e contra a

exigência de frequência mínima nas escolas. Por isso, em 1929, ainda era possível encontrar escolas que ofereciam exames preparatórios, sem currículo fixo (SAVIANI, 2010).

Em meio as mudanças históricas ocorridas na década de 1930, a educação escolar passou novamente por reformas. A Reforma Francisco Campos, feita pelos Decretos nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) e nº 21.241, de 14 de abril de 1932 (BRASIL, 1932), proporcionou estudos seriados para todo o país, frequência mínima obrigatória, normas para admissão do corpo docente, sistema de inspeção federal e a divisão do ensino secundário em 2 ciclos: o Ciclo Fundamental (de 5 anos), com objetivo de oferecer formação básica geral aos adolescentes, e o Ciclo Complementar (de 2 anos) como pré-requisito para o ingresso no ensino superior.

O Ciclo Complementar era dividido em três opções. Nelas, os alunos estudavam apenas os componentes curriculares que tivessem ligação com o curso almejado no ensino superior. As opções eram: **1)** Ciclo Complementar para Curso Jurídico; **2)** Ciclo Complementar para cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia; e **3)** Ciclo Complementar para cursos de Engenharia/Arquitetura.

Foi na Reforma Francisco Campos que a Sociologia se alastrou pelos currículos escolares de todo Brasil. Dentro das três opções de ciclos complementares, a Sociologia era um componente curricular obrigatório no 2º ano de todos eles. Ainda, os conteúdos de Sociologia passaram a estar presentes nos vestibulares.

Até o momento histórico analisado, observamos que a Sociologia é um componente curricular sempre estudado nos anos finais dos cursos escolares. Essa concepção evidencia uma postura elitista, com forte inspiração positivista, pois concebe a Sociologia como uma ciência complexa, mais evoluída, capaz de fazer sínteses dos conhecimentos já estudados.

Em 1932, marcado pela presença de Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, o Manifesto dos Pioneiros da Educação relacionava o fracasso da república com o baixo grau de instrução da população. À vista disso, a educação escolar era concebida como motor da atualização, modernização e mudança da sociedade (SAVIANI, 2015a), o que, de certa forma, justificava a defesa da permanência da Sociologia nos currículos escolares, pois o movimento partilhava da visão que entendia que o seu ensino possibilitaria a compreensão científica dessas transformações sociais.

A presença da Sociologia nos cursos de ensino superior se deu após a sua efetividade no ensino secundário. Apesar de estar presente nos cursos normais de formação de professores e no 6º ano do curso que certificava o aluno como “Bacharel em Ciência e Letras”, esses eram cursos de nível secundário, e não de ensino superior.

Martins (2012) relembra que, no contexto de formação dos estados-nacionais, as universidades foram consideradas instituições dotadas de prestígio social e imprescindíveis para a formação das elites culturais, econômicas e políticas das sociedades modernas. O autor entende que a Sociologia representou um desdobramento cultural do processo de modernidade. Logo, sua presença no ensino superior foi de extrema relevância para (re)pensar sociologicamente os próprios sistemas de ensino superior atuais. (MARTINS, 2012, p. 112).

A Sociologia ganha espaço no ensino superior com a criação dos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais. Destacamos a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo - ELSP (1933) e a fundação da Universidade de São Paulo - USP (1934), em especial, do Departamento de Sociologia. Devido à falta de professores com formação adequada, foram realizados concursos de missões europeias, a fim de atrair professores da Europa para ocuparem as primeiras cátedras de Sociologia no ensino superior brasileiro. Dentre eles, mencionamos Roger Bastide, Jacques Lambert e Lévi-Strauss.

É por isso que os primeiros sociólogos brasileiros da década de 1930, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, vieram de outras áreas de formação. Quem deu grande notoriedade à Sociologia brasileira, tanto pela sua formação específica, quanto pelo seu engajamento político, foi Florestan Fernandes, expoente da década de 1950.

No Estado Novo, instituído em 1937 da Era Vargas, o pensamento conservador foi estimulado. Aquela mentalidade progressista de modernização e desenvolvimento científico republicano perdeu suas forças. A presença da Sociologia no ensino secundário começou a ser questionada. Tal contestação teve sua manifestação institucional expressa pela Reforma Capanema, implantada pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942).

Essa reforma teve como objetivo desvincular o ensino secundário do ensino superior. Os ciclos complementares, que vigoravam até então, foram extintos. O ensino secundário foi dividido em Ensino Ginásial, com duração de 4 anos, e um segundo período com duração de 3 anos, subdividido em dois cursos: o Curso Clássico (com os componentes de Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil e Filosofia) e o Curso Científico (com os componentes de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Filosofia e Desenho).

Pela análise da composição curricular proposta pela Reforma Capanema, fica aparente o resgate de uma educação humanística (SAVIANI, 2010). Foram retiradas do currículo as chamadas “ciências modernas”, tais como a Sociologia, a Psicologia e a Geofísica. Como a Reforma Capanema pretendia reforçar o caráter formativo do ensino secundário, as medidas

tomadas buscaram diminuir as históricas características restritas desse segmento educação à preparação para o ensino superior.

A Sociologia ainda permaneceu nos currículos das Escolas Normais e do ensino superior. Os cursos de graduação em Ciências Sociais concentraram seus estudos dentro da área de pesquisa e pouco na área de ensino, uma vez que não havia espaço no mercado de trabalho da Educação Básica para a docência. Após um curto período de presença, (1925-1942), alguns conteúdos da Sociologia foram mantidos no currículo, mesmo na sua ausência, dentro do componente curricular de Filosofia.

Entre as décadas de 1940 e 1980, as vitórias obtidas pela Sociologia estiveram mais no campo da produção intelectual e dos debates estaduais sobre a sua presença na Educação Básica do que necessariamente como componente curricular efetivo nas escolas.

Destacamos como auge dessas discussões a participação de Florestan Fernandes no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 1954. Sua exposição oral sobre “O ensino da sociologia na escola secundária brasileira” deixou evidente sua preocupação com a formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial (FERNANDES, 1958). A discussão sobre a importância do ensino de Sociologia nas escolas secundárias brasileiras foi ao encontro da construção de canais democráticos de participação nos rumos do desenvolvimento social.

Em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), manteve a estrutura estabelecida pela Reforma Capanema. O ensino secundário passou a chamar de Ensino de Grau Médio e era composto por ciclos: o Ensino Ginásial (com duração de 4 anos) e o Ensino Colegial (com duração de 3 anos). Além disso, a nova lei autorizou a criação de outros cursos de grau médio: cursos técnicos e cursos de formação de professores da educação primária (o magistério).

Apesar de não estabelecer o ensino de Sociologia como obrigatório, a Brasil (1961) inovou ao implantar o currículo diversificado, conferindo maior autonomia aos estados da federação para comporem parte de suas propostas curriculares. Dessa forma, a Sociologia pôde estar presente como um componente curricular optativo, mas tornando-se obrigatório em várias propostas curriculares estaduais, dependendo da aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), os quais poderiam definir três disciplinas optativas e complementares.

Em 1962, pela Indicação nº 01, de 24 de abril de 1962 (BRASIL, 1962), o Conselho Federal de Educação, juntamente com o MEC, homologou os novos currículos para o ensino secundário. Neles, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia não estava prevista. Em contrapartida, o ensino de “Organização Social e Política do Brasil - OSPB” passou a ser

componente curricular obrigatório em todos os anos do Ensino Colegial, o que sufocava ainda mais o espaço da Sociologia nos currículos escolares.

Por conta da autonomia que os estados dispunham para legislar sobre os conteúdos oficiais dos currículos, o estado de São Paulo, pela Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 (SÃO PAULO, 1963), estabeleceu a inclusão da Sociologia como componente curricular optativo no Ensino Colegial e Técnico, tanto de escolas públicas, como de privadas. Também estabeleceu como obrigatório a “Sociologia da Educação” nos cursos normais.

Com a instauração do Regime Civil-militar em 1964, o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969) incluiu “Educação Moral e Cívica - EMC” como componente curricular obrigatório nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino de todo o país, e novamente acabou sufocando o espaço que a Sociologia ocupava nos currículos escolares.

O ensino de OSPB e EMC foi obrigatório até 1993, quando o então Presidente da República, Itamar Franco deu fim não só a esses componentes curriculares, mas também ao ensino de “Estudos dos Problemas Brasileiros”, redistribuindo sua carga horária entre os demais componentes de Ciências Humanas e Sociais.

Nos exames de vestibulares, a Sociologia também foi suprimida. A Lei de Reforma do Ensino Superior nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) estabeleceu um modelo de vestibular unificado, passando a ser cobrado os mesmos conhecimentos dos candidatos, independente da pretensão de cursos. Ainda, em seu artigo 21, a lei fixou que o vestibular deveria abranger os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do 2º grau, sem ultrapassar esse nível de complexidade, para avaliar a formação secundária recebida pelo candidato e a sua aptidão para os estudos superiores.

Ainda no Regime Civil-militar, em 1971, foi outorgada a Lei nº 5692 (BRASIL, 1971), conhecida como Reforma Jarbas Passarinho, que estabeleceu a divisão da Educação Básica em 1º Grau (da 1ª à 8ª série) e o 2º Grau (1º ao 3º ou 4º colegial). O 1º Grau foi instituído como obrigatório para alunos entre 7 e 14 anos, e o 2º Grau ganhou *status* profissionalizante, cujo objetivo era propiciar, necessariamente, ao final do 3º ou 4º ano, uma habilitação profissional.

Esse modelo pretendia resolver dois problemas latentes da época: a crise universitária, provocada pelo aumento constante de candidatos não aprovados nos vestibulares, e o problema da demanda por trabalhadores qualificados. As Escolas Normais passaram a se chamar “Magistério” e continuaram formando professores para atuarem nos primeiros anos do 1º Grau, mantendo a Sociologia da Educação como componente obrigatório.

É preciso destacar que na segunda metade do Regime Civil-militar, a luta pelo ensino de Sociologia coaduna-se com as reivindicações dos diversos movimentos contestatórios característicos dessa época. É possível identificar inúmeras entidades e associações (civis e sindicais) organizadas entre as décadas de 1970 e 1980, dentre as quais, a militância de sociólogos e simpatizantes da Sociologia também se fizeram presente.

Longe de fazermos um relato historiográfico, mas a fim de compormos um panorama histórico, reconhecemos a contribuição dos esforços empregados tanto de instituições mais tradicionais, como a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), criada como sociedade estadual em 1937 e convertida em nacional em 1950, como de entidades emergentes da luta popular das décadas de 1970 e 1980, como a Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB), fundada em 1977, e transformada em Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) em 1988.

Podemos dizer que a década de 1980 marca a reabilitação da Sociologia na Educação Básica, ao mesmo tempo que também registra a conquista de espaços na sociedade civil em geral. Dentre essas conquistas, citamos a homologação da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980 (BRASIL, 1980), que reconhece e regulamenta o exercício da profissão de sociólogo em todo país. Desde então, comemora-se o Dia do Sociólogo em 10 de dezembro.

Apesar do reconhecimento profissional, essa lei não delimita as atribuições específicas dos sociólogos, bem como suas condições de trabalho. Diante disso, vários sindicatos começaram a surgir nos diferentes estados da federação. A fundação mais antiga é registrada pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), em 1985. Dessa forma, o ensino de Sociologia foi sendo incorporado às pautas profissionais dos sindicatos. Atentos a essas reivindicações mais gerais, as mudanças na legislação educacional passaram a fazer parte da luta dos sindicatos de sociólogos por todo país.

A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) retirou o caráter profissionalizante do Ensino de Grau Médio, estabelecendo a profissionalização no 2º grau como um critério de interesse dos estabelecimentos de ensino e das condições dos mesmos em ofertá-la.

Devido as mudanças provocadas por essa lei, as mobilizações populares fizeram com que a Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), pela homologação da Resolução SE 236, de 03 de outubro de 1983 (SÃO PAULO, 1983), recomendasse o ensino obrigatório de Sociologia nos currículos escolares. Já com o SINSESP na ativa, as pressões levaram a SEE/SP a realizar concurso público para provimento de cargos efetivos de professores de Sociologia em 1986.

Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução nº 6 (BRASIL, 1986) recomendou o retorno obrigatório do ensino de Filosofia e a inclusão do

ensino de Sociologia na parte diversificada das propostas curriculares estaduais. Isto posto, destacamos a homologação das constituições estaduais de Minas Gerais e Rio de Janeiro como registros da reabilitação em esfera estadual do ensino de Sociologia.

Os debates se arrastaram até a década de 1990, assim como as discussões sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional. Durante os anos de debate, Brasil (1996) trazia, no artigo 36 de uma de suas primeiras versões, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia em todo o Ensino Médio.

Moraes²⁶; Guimarães²⁷; Tomazi²⁸ (2004, p. 345) nos chamam a atenção para o fato de que o projeto de lei dessa LDB vinha sendo discutido desde a década de 1980, mas que perto de sua aprovação deu lugar ao substitutivo do relator Darcy Ribeiro. Após isso, tudo o que a luta popular conseguiu foi um artigo prevendo o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, mas que não as constituíam necessariamente como componentes formais nos currículos escolares.

A Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que manteve o ensino de “conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Ainda na luta, as pressões sociais fizeram com que o MEC lançasse os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999). O documento, vigente até hoje, não possui caráter obrigatório, mas é fundamentado pela doutrina curricular das DCNEM. Os PCNEM mantêm a versão proposta na LDB quanto ao ensino de Sociologia e enfatiza que os componentes curriculares não são obrigatórios, mas sim o desenvolvimento de competências relacionadas aos conhecimentos desses componentes.

Enquanto isso, no Congresso Nacional, o deputado federal Padre Roque (PT/PR), já em 1997, havia proposto o Projeto de Lei (PL) nº 3.178 para alterar o artigo 36 da LDB e tornar obrigatório os ensinos de Filosofia e Sociologia. Uma vez aprovado, foi encaminhado para o Senado, como PL nº 09/00. Segundo Lejeune Carvalho²⁹, nos dias de apreciação do PL

As galerias estavam lotadas de estudantes de vários estados e cursos de Ciências Sociais de todo o país (muito mais da área de Ciências Sociais do que de Filosofia).

²⁶ Amaury Cesar Moraes, Doutor em Educação, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, Campus São Paulo/SP.

²⁷ Elisabeth da Fonseca Guimarães, Doutora em Educação, é Professora Titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Campus Uberlândia/MG.

²⁸ Nélon Dácio Tomazi, Doutor em História, é professor aposentando pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e Universidade Federal do Paraná - UFPR.

²⁹ Lejeune Mirhan Mato Grosso de Carvalho, Especialista em Política Internacional, é professor da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.

Um manifesto fora lançado em plano nacional [...] assinado por mais de 50 entidades nacionais de peso político e sindical, representando todos os segmentos da sociedade, em especial as universidades (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e as entidades que representam as universidades estaduais, federais, comunitárias, confessionais e tantas outras) (...) Enfim, havíamos construído uma ampla unidade política, sindical e acadêmica, que havia dobrado a resistência dos governistas (CARVALHO, 2004, p. 26).

Em 18 de setembro de 2001, o PL 09/00 foi aprovado no Senado e seguiu para apreciação presidencial. A euforia provocada pela aprovação no Senado foi rapidamente frustrada, quando, o então Presidente da República, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), vetou o projeto, adiando o retorno obrigatório da Sociologia aos currículos escolares.

Em 8 de outubro de 2001, FHC justificou seu veto, afirmando que os conteúdos de Filosofia e Sociologia já eram contemplados em outros componentes curriculares, que a sanção do projeto ocasionaria forte impacto nos cofres públicos e que, sobretudo, não havia número de profissionais qualificados para atuação docente.

Segundo Gomes (2017), mesmo com a frustração, a SBS não se distanciou do movimento da legislação educacional do país. Entre 2004 e 2006, a SBS teve presença garantida, por meio de sua Comissão de Ensino, para analisar as Orientações Curriculares para Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006b), vigentes até hoje. No documento, Filosofia e Sociologia constam como componentes curriculares do Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu o Parecer CEB nº 38/2006 (BRASIL, 2006c) que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares. Entretanto, o CEE de São Paulo questionou a legitimidade do CNE para determinar a obrigatoriedade de componentes curriculares nos currículos escolares. Devido a essa interposição, tal pretensão do CNE foi revogada e não entrou em vigor.

No Congresso Nacional, outro projeto de lei, idêntico ao do Padre Roque, foi proposto pelo deputado federal Ribamar Alves (PSB/MA). O PL 1641/2003 foi aprovado na Câmara dos Deputados em 18 de dezembro de 2007 e sancionado pelo Presidente da República em Exercício, José de Alencar Gomes da Silva, em 3 de junho de 2008, como Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

Assim como nos outros momentos históricos, para entendermos as mudanças educacionais ocorridas na década em que estamos, é preciso entender as mudanças políticas vindas com elas. Em 12 de maio de 2016, a então Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, foi afastada do cargo para ser investigada por crime de responsabilidade fiscal. Em 31 de agosto do mesmo ano teve fim sua investigação e Dilma Rousseff, a primeira mulher presidente da história do Brasil, sofreu processo de impeachment.

O vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, ainda ocupando interinamente o cargo presidencial, nomeou como Ministro de Estado da Educação o deputado federal José Mendonça Bezerra Filho (DEM/PE). Juntos, propuseram uma reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). A MP converteu-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e foi chamada, pelos agentes do governo, de a “Reforma do Ensino Médio” ou o “Novo Ensino Médio”.

Dentre as mudanças trazidas por essa reforma, é preciso enfatizar que a concepção profissionalizante do Ensino Médio foi resgatada. A constatação é evidenciada pelo novo texto do artigo 36 da LDB, em seu inciso V, que incluiu como área de conhecimento a “formação técnica profissional”. A alteração veio acompanhada da possibilidade de professores portadores de apenas “notório saber” poderem lecionar componentes curriculares previstos nos currículos referentes a área de conhecimento de formação técnica profissional.

Sobre o ensino de Sociologia, a nova redação no § 2º do artigo 35-A afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Essa alteração colocou os defensores do ensino de Sociologia (assim como os de Filosofia, Artes e Educação Física) em estado de alerta. A alteração na lei, aparentemente, garante a presença desses componentes curriculares na Educação Básica. Mas a expressão “estudos e práticas de” permite uma interpretação flexível, tais como a possibilidade de garantir a presença desses conhecimentos de outras formas possíveis, e não necessariamente como componentes curriculares.

A forma como se estrutura o texto da lei permite-nos imaginar que, se de alguma maneira for possível formatar um componente curricular que se enquadre no eixo de “formação técnica profissional”, mas que contemple estudos e práticas de Sociologia (como “Ética e Cidadania Organizacional” ou “Relações Humanas de Trabalho”), é possível que a Sociologia, enquanto componente curricular, tenha seus dias contados, podendo ter seus conteúdos ministrados por professores com “notório saber”, assim como foi no século XIX.

Como parte da reforma, o MEC publicou a BNCC (BRASIL, 2018), documento produzido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP).

Sua versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Já a versão para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018. Ambas versões formam um único documento que orienta toda a Educação Básica, disponibilizado em 19 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

A BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) fundamentada em toda a legislação educacional vigente. É a partir da BNCC que os sistemas de ensino devem construir suas propostas curriculares.

O maior problema que identificamos na proposta da BNCC para o Ensino Médio é a dissolução dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, com exceção de “Língua Portuguesa” e “Matemática”. No caso da Sociologia, não há conteúdos específicos de ensino. Ela só faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devendo estar a serviço do desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Esse modelo de organização, que prevê o desenvolvimento de competências e habilidades das áreas de conhecimento, sem a descrição de conteúdos específicos, torna ainda mais viável a possibilidade de saída da Sociologia enquanto componente curricular obrigatório, o que é preocupante para os que militam por essa causa.

Ainda falando em termos de influência política, a vitória eleitoral do candidato Jair Bolsonaro (PSL) nas eleições de outubro de 2018 não anima os militantes e simpatizantes do ensino de Sociologia. Declaradamente de direita, o capitão da reserva militar possui uma base de governo marcada por seu moralismo conservador e religioso.

Alinhado por esses ideais, Bolsonaro inicialmente nomeou o colombiano naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez Rodríguez para Ministro de Estado da Educação. Teólogo e filósofo, Rodriguez também se declara de direita e conservador. Devido aos resultados não satisfatórios apresentados pelo então ministro, Vélez foi exonerado antes dos 100 primeiros dias do novo governo. Em seu lugar, foi nomeado o economista Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Apesar da mudança, o ponto em comum entre Vélez, Weintraub e Bolsonaro é a defesa do conservadorismo, uma luta contra uma suposta hegemonia das ideologias esquerdistas e a saudação pública dos anos vividos pelo período do Regime Civil-militar.

Pensando no futuro do ensino de Sociologia, essa postura nos permite imaginar que há grandes chances dos componentes curriculares de “Organização Social e Política do Brasil - OSPB” e “Educação Moral e Cívica - EMC” retornarem aos currículos e sufocar, novamente, o espaço ocupado pela Sociologia, como foi entre as décadas de 1960 e 1990.

Com o levantamento de nosso estado da arte e desse panorama histórico, nos encontramos mais próximos da realidade concreta do ensino de Sociologia no Brasil. Destacamos que após anos de luta e registros de presenças e ausências nos currículos, concluímos que, desde a reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Michel Temer, a

permanência da Sociologia nesse segmento como componente curricular está ameaçada. Sua vigência dependerá das novas lutas a serem travadas na transição desta década à outra (2010-2020). Mas não podemos lutar só pela sua permanência nos currículos. Há 11 anos (2007-2018), em média $\frac{3}{4}$ dos alunos do Ensino Médio brasileiro assistem aulas de professores de Sociologia, e não de sociólogos com licenciatura, o que é bastante diferente.

Portanto, precisamos analisar como estão disponibilizados os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Sociologia, a fim de buscarmos uma concepção fundamentada para além das atividades pragmáticas em sala de aula. Nessa ação, buscamos compreender o papel que a educação escolar possui frente aos processos de formação humana e transformação social, facilitando a identificação de qual pode ser o papel ocupado pelo ensino de Sociologia para contribuir com esses processos.

3 COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Como já explicitado na subseção sobre os aspectos metodológicos desta dissertação, uma teoria propõe reproduzir no pensamento o movimento feito pelo objeto na realidade. Para isso, é preciso buscar as determinações que cercam o objeto de estudo e identificar as contradições e sistemas de mediações que esse objeto possui com as totalidades.

Partimos de uma realidade determinada: uma Etec do interior do estado de São Paulo. Pensando em analisar não só os aspectos pragmáticos do ensino de Sociologia, mas seus fundamentos teórico-metodológicos, nos propomos analisar mais que o material didático utilizado nas aulas. Analisamos como os documentos normativos, que regulamentam a presença da Sociologia em sala de aula, concebem a sua atuação e com quais objetivos.

Analisamos a atualização da proposta de currículo por competências para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (SÃO PAULO, 2011), tratando-a como o elemento mais próximo de nosso campo de pesquisa. Entretanto, como a realidade é fruto de um processo histórico e de relações com totalidades mais complexas, também analisamos documentos normativos, vigentes até o presente momento, que atuam em esfera nacional.

Analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999) e as orientações educacionais complementares aos PCNEM - PCN+ (BRASIL, 2002), ambos em suas versões destinadas para a área de Ciências Humanas.

Contudo, devemos considerar que a realidade é constituída de determinações, e que essas são momentâneas. Sendo assim, é preciso estar atento à dinâmica do movimento da realidade. Em nosso caso, mesmo que recente, faremos algumas análises sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), produzida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini durante os anos de governo Michel Temer.

É possível que a implantação da BNCC desencadeie alterações nas propostas curriculares estaduais, o que inclui as Etecs e demais escolas do estado de São Paulo. Porém, as análises que fazemos pretendem identificar concepções mais amplas e profundas do que apenas a organização dos componentes curriculares. É preciso reconhecer que a realidade muda a todo momento. Logo, compreender melhor a realidade concreta é identificar o movimento das mudanças, e não apenas realizar a simples descrição dessas mudanças em si.

A partir dessas considerações, para ajudar-nos a captar o movimento da realidade analisada, utilizamos o método de análise dialética do discurso, também já conceituada na subseção sobre metodologia. De acordo com o método, é preciso analisar o texto em si (o escrito), o seu contexto de elaboração (o sobrescrito) e identificar os elementos não evidentes

no texto, mas que expressam suas intencionalidades (o subscrito). “O escrito é o texto da lei ou forma assemelhada em si. O subscrito é o que está oculto, por baixo do texto. O sobrescrito é o que está acima do texto, suas determinações externas”. (VIANA, 2015, p. 21).

Por ser dialética e analítica, nossa investigação está em constante movimento. Ora se detém na realidade mais próxima do objeto estudado, ora se distancia e busca os elementos mais totalizantes da produção e reprodução dos discursos. O mesmo acontece com a concepção histórica da realidade. Ora se debruça sobre os elementos postos no presente, ora retorna ao passado e busca encontrar as contradições da produção e reprodução dos discursos.

3.1 Escrito, Sobrescrito e Subscrito

Iniciamos a análise a partir do elemento mais próximo de nosso campo de pesquisa: a atualização da proposta de currículo por competência para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2011). O documento normatiza todos os componentes curriculares presentes no Ensino Médio das escolas técnicas (Etecs) pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), ligado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo.

Partindo de sua fundamentação, SÃO PAULO (2011, p. 7-8 e 13) afirma estar amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 1998). O rol de competências do documento é listado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999). As DCNEM e os PCNEM são documentos normativos que caracterizam a chamada reforma do Ensino Médio do final da década de 1990.

A LDB não está voltada para a organização curricular das escolas, mas define e regulariza a organização da educação escolar brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. As DCNEM, segundo seu artigo 1º, apresentam normas que orientam o planejamento pedagógico e curricular para o Ensino Médio, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. Os PCNEM são referências elaboradas com o papel de difundir os princípios da reforma curricular proposta na década de 1990 e orientar o professor com novas abordagens e metodologias.

As orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002) se apresentam como um documento que se dispõe a discutir a condução do aprendizado, sem pretensão normativa, mas de forma complementar aos PCN e

facilitar a organização do trabalho da escola (BRASIL, 2002, p. 7). Portanto, as PCN+ fazem parte integrante da análise acerca dos PCN.

Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 345) discorrem sobre o contexto histórico de criação desses documentos e apontam para uma inversão de suas ordens. Apesar de publicados em anos diferentes, LDB, DCNEM e PCNEM foram elaborados simultaneamente, nos bastidores de 1995. Segundo os autores, a LDB deveria naturalmente anteceder a elaboração dos documentos que expressam a reforma do Ensino Médio (DCNEM e PCNEM). A mesma contradição se aplica ao próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi instituído em maio de 1998, antes mesmo da publicação das DCNEM.

Por esse motivo, é possível identificar pontos contraditórios entre os três documentos. Por exemplo, enquanto a LDB fala sobre “domínio de conhecimentos” quando se refere ao ensino de Sociologia, as DCNEM e os PCNEM falam de “competências e habilidades”. Ainda, a LDB expressa a ideia de currículo como “áreas de conhecimento”, enquanto, contraditoriamente, a concepção de currículo expressa pelos PCNEM refere-se aos componentes curriculares como recortes e o currículo como a amostra da cultura que eles representam (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 347).

Isso posto, quando São Paulo (2011) afirma ter fundamento na LDB, DCNEM e PCNEM, conseqüentemente, ou pode apresentar as mesmas contradições encontradas por Moraes; Guimarães; Tomazi (2004), ou pode pender com maior tendência para uma dessas concepções. Cabe-nos identificar para onde o seu discurso caminha.

A proposta curricular das Etecs apresenta 11 princípios pedagógicos que orientam o ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Em síntese, são eles **1)** Ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências; **2)** Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento; **3)** A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos; **4)** Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos; **5)** Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão; **6)** Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade; **7)** Autonomia e protagonismo na aprendizagem; **8)** Contextualização do ensino-aprendizagem; **9)** Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; **10)** Problematisação do conhecimento; e **11)** Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011, p. 9-12).

Acreditamos que a análise desses princípios, por si só, contemplaria um projeto de pesquisa. Entretanto, o contato com esses nos revela as ideologias que os fundamentam. Para apreendermos melhor suas intenções, buscamos identificar qual é o local de produção de seu

discurso. As Etecs não fazem parte da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), como as demais escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo, mas integram a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Esse fato, por si só, posiciona a produção dos discursos em um determinado contexto.

Em consulta ao site institucional da Secretaria de Desenvolvimento (SÃO PAULO, 2018), encontramos os objetivos propostos para as Etecs. Seus propósitos são os de “promover a capacitação profissional e ampliar a oferta de profissionais qualificados para o setor produtivo, estimulando a geração de emprego e renda em consonância com o desenvolvimento econômico regional”. Concluimos que o contexto de produção dos discursos das Etecs, em geral, apresenta elementos corporativos e empresariais, que contemplam o setor produtivo e visam atender aos interesses do desenvolvimento econômico regional.

Observando novamente os princípios pedagógicos propostos por São Paulo (2011, p. 9-12), é possível identificar elementos que podem ser facilmente adaptados e aplicados aos contextos linguísticos e simbólicos do mundo empresarial. As expressões “desenvolvimento de competências”, “ambientes cooperativos”, “compartilhamento da responsabilidade”, “autonomia e protagonismo” e “trabalho por projeto” exemplificam nossa análise.

Escolhemos destacar o conteúdo do 1º princípio pedagógico da proposta curricular das Etecs, onde esse explicita que “A nova educação profissional desloca o eixo do trabalho educacional do desenvolvimento de conhecimentos para o desenvolvimento de competências, do ensinar para o aprender e daquilo que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e no futuro”. (SÃO PAULO, 2011, p. 9, grifos nossos).

O texto em questão sinaliza e recomenda um movimento conceitual para ser aplicado dentro dos espaços da educação escolar. Tal movimento é compatível com a forma de organização curricular sugerida pelas DCNEM. Em seu artigo 5º, a orientação de Brasil (1998) é de tomar os conteúdos curriculares não como fins em si mesmos, mas como meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais. Sob essa ótica, o professor deixa de se preocupar com o desenvolvimento de conhecimentos e passa a se preocupar com o desenvolvimento de competências.

Partilhando desse mesmo pressuposto educacional, para organizar as competências que devem ser desenvolvidas, a proposta curricular das Etecs elaborou as chamadas funções. Cada função apresenta um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. No total, são 23 competências: 8 competências para serem desenvolvidas ao longo da 1ª Série, 7 competências no decorrer da 2ª Série e 8 competências ao longo da 3ª Série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2011, p. 15-17).

As competências foram organizadas em FUNÇÕES, entendendo-se por função um conjunto de competências voltadas para a consecução de um mesmo objetivo, como o de representar e comunicar ideias; de investigar e compreender a realidade; de contextualizar os objetos de conhecimento e os problemas a serem solucionados do ponto de vista sociocultural. Assim sendo, as competências do Ensino Médio foram classificadas segundo três funções: 1ª Função - Representação e Comunicação; 2ª Função - Investigação e Compreensão; 3ª Função - Contextualização Sociocultural (SÃO PAULO, 2011, p. 13).

Não podemos deixar de evidenciar que toda mediação educativa é intencional, pois, sendo uma atividade unicamente humana, propõe-se a construir historicamente aquilo que não é garantido pela natureza (SAVIANI, 2011, p. 13). Logo, ao organizar um sistema de competências, a proposta curricular das Etecs (e de qualquer instituição) apresenta também suas intencionalidades, o “para que” do trabalho pedagógico, ou seja, para qual finalidade o suposto desenvolvimento dessas competências deve servir.

Em termos legais, as finalidades do Ensino Médio estão definidas no artigo 26 da LDB. Em síntese, são as de **1)** Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; **2)** Fornecer preparação básica para o trabalho e para cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; **3)** Aprimorar o aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; **4)** Capacitar para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Para a proposta curricular das Etecs, “O aluno concluinte do Ensino Médio deve estar preparado para exercer ativa e solidariamente a sua cidadania, dar prosseguimento a seus estudos em diferentes níveis e atuar no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Moraes; Guimarães; Tomazi (2004) nos chamam a atenção para os efeitos causados por determinadas finalidades. Nos preocupamos, por exemplo, com a expressão “capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (BRASIL, 1996). Mesmo presente expressões como “autonomia intelectual”, “pensamento crítico” (BRASIL, 1996) e “exercer ativa e solidariamente a sua cidadania” (SÃO PAULO, 2011), o significado expresso pelo imperativo “adaptar com flexibilidade” se aproxima da intenção de modelar os concluintes do Ensino Médio aos padrões postos na realidade, sobretudo os exigidos pelo mundo do trabalho.

Expressões como “cidadania” e “críticidade” tornaram-se mutiladas, pois, para compreender sua real aplicabilidade, é preciso responder a seguinte indagação: “cidadania e criticidade ‘para mudar’ ou ‘para se adaptar’ ao mundo?” (MORAES; GUIMARÃES;

TOMAZI, 2004, p. 357). Essa é uma das principais indagações emergentes quando se pensa sobre a que fins deve atender o ensino de Sociologia.

No texto original de 20 de dezembro de 1996 da LDB, nas DCNEM e nos PCNEM, o ensino de Sociologia tem como objetivo proporcionar o domínio de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Mas se essa cidadania pressupõe a adaptação à realidade, logo, seu ensino torna-se genérico e subsidia apenas as ações de “compreender”, “entender”, “relacionar” de maneira passiva a realidade.

Frente ao dilema “Educação escolar é para adaptação ou mudança?”, “A tradição das Ciências Sociais [...] tem apostado predominantemente na mudança; o PCN - Sociologia, levando em conta a superior orientação dada pelas DCN, encaminha-se para a outra tendência: adaptar-se ao mundo” (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 357).

Em nossa análise, a proposta curricular das Etecs tem o objetivo de “promover a capacitação profissional e ampliar a oferta de profissionais qualificados para o setor produtivo” pelo desenvolvimento de competências que podem ser facilmente adequadas e aplicadas ao universo linguístico e simbólico do mundo empresarial. Nesse aspecto, prepara o conculinte do Ensino Médio para ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação, contribuindo pouco para a mudança da realidade.

Consequentemente, mais que partilhar seus objetivos, a proposta curricular das Etec se aproxima dos pressupostos das DCNEM e dos PCNEM, partilhando também de sua ótica pedagógica. Em suas propostas, o trabalho pedagógico deve utilizar os conteúdos curriculares não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento de competências.

A marcante proposta de desenvolvimento de competências não é um fenômeno contemporâneo, mas é efeito de concepções teóricas maiores. Moraes; Guimarães; Tomazi, (2004) e Duarte³⁰ (2012) classificam as DCNEM e os PCN como propostas construtivistas, pois, as DCNEM “definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com competências e habilidades” (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 346) e os PCN possuem a concepção de construção do conhecimento, a relação de ensino e aprendizagem e o papel do professor com base no construtivismo (DUARTE, 2012, p. 65-68).

A compreensão mais ampla dessa concepção pedagógica retoma as transformações que a humanidade passou entre os séculos XVIII e XIX. Os ideais iluministas e as revoluções

³⁰ Newton Duarte, Doutor em Educação, é professor do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp Araraquara/SP.

burguesas aspiravam à construção de uma nova sociedade democrática, a fim de superar o “Antigo Regime”. Cumpria que, para alcançar tais aspirações, era preciso transformar os súditos em cidadãos. O caminho para tal transformação se daria pelo acesso universal à educação (SAVIANI, 2008, p. 5). Nesse contexto, surgem então as primeiras tentativas da história contemporânea de sistematizar a educação escolar. Destacamos a importância histórica e teórica do filósofo Johann Friedrich Herbart (Alemanha, 1776-1841), considerado pai da Pedagogia Tradicional.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), em síntese, na Pedagogia Tradicional, o papel da escola era o de promover a formação moral e intelectual do indivíduo, lapidando-o para a convivência social. Para isso, o aluno deveria se apropriar dos conteúdos clássicos, acumulados historicamente. A didática era estruturada pela exposição oral do professor, resolução de exercícios e memorização dos conteúdos. O professor era o detentor do conhecimento e a avaliação se expressava pela mecanização e repetição.

No decorrer do século XIX, ao mesmo tempo que as Ciências da Educação se desenvolviam, surgiu uma nova corrente teórica na Filosofia. Desenvolvida por Charles Sanders Peirce (EUA, 1839-1914) e William James (EUA, 1842-1910), o pragmatismo surgiu como concepção filosófica que defende o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral.

Assim, o pragmatismo valoriza mais a prática do que a teoria e considera que devemos dar mais importância para as consequências e efeitos de uma ação do que aos seus princípios e pressupostos. (JAPIASSÚ³¹ e MARCONDES³², 2006, p. 223).

Dentre os expoentes do pragmatismo, John Dewey (EUA, 1859-1952) é o filósofo conhecido por levar as reflexões pragmáticas ao campo educacional. As divergências com a Pedagogia Tradicional começaram rapidamente a tomar corpo e influenciaram um movimento pela educação escolar para todos os rejeitados da sociedade, inclusive os rejeitados pela Escola Tradicional. Nesse contexto, surge a Escola Nova e o movimento escolanovista.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), fundada na visão pragmática, a Pedagogia Nova propôs um movimento de migração de uma pedagogia com inspiração filosófica para uma pedagogia de inspiração experimental. O trabalho pedagógico passou do intelecto para o sentimento, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos, do aspecto

³¹ Hilton Japiassú, Doutor em Filosofia, é Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

³² Danilo Marcondes de Souza Filho, Doutor em Filosofia, é Professor Titular do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ e Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense - UFF.

lógico para o aspecto psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, enfim, do professor para o aluno.

Na passagem do século XIX ao XX, paralelo ao desenvolvimento da Pedagogia, a Psicologia também se tornava uma ciência que aspirava explicar a complexidade do ser humano. O encontro dessas duas ciências permitiu a formulação de teorias mais gerais para tentar compreender todo processo do desenvolvimento humano. Na área das chamadas teorias da aprendizagem, destacamos a importância das contribuições teóricas de Henri Wallon (França, 1879-1962), Lev Vigotski (Rússia, 1896-1937) e Jean Piaget (Suíça, 1896-1980).

As teorias mais difundidas nas escolas ocidentais foram as piagetianas. Para Saviani (2007), Piaget via o escolanovismo como boa referência, mas dizia que a sua distinção para os demais métodos anteriores só se consolidaria a partir de uma base científica encontrada na formulação da psicologia da infância. No decorrer do século XX, a psicologia genética de Piaget expressou o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova, por meio de suas bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 26).

Para Piaget, o sujeito epistêmico é um sujeito universal, que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Logo, a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação. A inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas sim que constrói os conhecimentos. Daí a tão conhecida denominação “construtivismo”. (SAVIANI, 2007, p. 26-27).

Quando Moraes; Guimarães; Tomazi, (2004) e Duarte (2012) classificam as DCN e os PCN como construtivistas, se referem a uma proposta pedagógica onde o maior valor é o pragmatismo, expresso pelo desenvolvimento das competências.

Ao longo do século XX, tanto o pragmatismo quanto o construtivismo sofreram metamorfoses. Representado pelos estadunidenses John Watson (1878-1958), Burrhus Skinner (1904-1990) e Benjamin Bloom (1913-1999), o behaviorismo estimulou um método da psicologia experimental que consiste, essencialmente, em observar os estímulos e os comportamentos, sem nenhuma referência à consciência, e extrair deles as leis que os reunissem (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 28).

Foi na década de 1960, a partir da matriz behaviorista de Bloom, que o conceito de competência passou a ser interpretado como tarefa pedagógica. Assim, tornar-se capaz de realizar operações passou a significar a adesão das devidas respectivas competências (SAVIANI, 2007, p. 29). Nesse contexto, as competências passam a se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos entre o sujeito e ambiente apresentados pelo construtivismo, chamados por Piaget de equilíbrio e acomodação. Sob a valorização radical

da experiência prática, estimulada pelo behaviorismo, o neopragmatismo e neoconstrutivismo, no campo educacional, projetavam o lema pedagógico “aprender a aprender”.

O lema, que já foi defendido pelo movimento escolanovista, recebeu forte projeção na passagem do século XX ao XXI, principalmente na década de 1990, com a divulgação do Relatório Jacques Delors, “publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996 se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.” (SAVIANI, 2007, p. 25).

Para Duarte (2012, 39-49) o lema “aprender a aprender” contém, pelo menos, quatro posicionamentos valorativos. Em síntese são **1)** As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis que aquelas que implicam transmissão de outras pessoas; **2)** É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que aprender os que foram adquiridos, elaborados, descobertos e construídos por outras pessoas; **3)** A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e **4)** A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Segundo Duarte (2010, p. 33) o lema “aprender a aprender” ganhou formas pedagógicas, criando uma quase total hegemonia. Dentre as pedagogias do “aprender a aprender”, destacam-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. O autor destaca que apesar de distintas, todas essas pedagogias reproduzem os ideais do “aprender a aprender”.

Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 349) afirmam que a “expressão ‘competências e habilidades’ é muito mais um modismo que uma concepção consagrada, sedimentada, experimentada, não sendo possível passar de um discurso parcial teórico para o discurso oficial de uma política pública”. Os autores nos chamam a atenção para o fato de que a política pública em educação não pode ser refém desse tipo de modismo passageiro.

A convergência entre Duarte (2010), Saviani (2007) e Moraes; Guimarães; Tomazi, (2004) está na crença de que, apesar de parecerem emancipatórias e apresentarem discursos com tais pretensões, o trabalho pedagógico com base no lema “aprender a aprender” atende a um objetivo: “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. (SAVIANI, 2007, p. 29).

Sendo assim, por que os documentos que analisamos estruturaram suas propostas com base nessas concepções pedagógicas? Para compreendermos essas intenções, é preciso

buscarmos elementos mais totalizantes que circundam não só nosso objeto de estudo, mas também os documentos analisados, a fim de ficar mais evidente os sistemas de mediações.

Partimos da constatação, já adotada em nossa metodologia, de que nenhum discurso é neutro. Portanto, nenhuma das propostas que lemos até agora estão fora de contextos ideológicos políticos e econômicos. Tal afirmação se legitima ao identificarmos na LDB, nas DCNEM, nos PCNEM e na proposta curricular das Etecs a expressa preocupação com a formação dos alunos para o mundo do trabalho, o que segundo Moraes; Guimarães; Tomazi (2004, p. 350), já era uma preocupação presente desde a LDB de 1961.

A partir dessa constatação, analisar as transformações no mundo do trabalho nos permite compreender algumas das inspirações que influenciam as políticas públicas de educação, expressas pela legislação e documentos normativos. Para isso, além de Saviani (2007; 2010), recorreremos também às obras de Dias³³ *et al.* (1996), Antunes³⁴ (2000; 2005) e Neves³⁵ (2005) para compreendermos a dinâmica das mudanças na dimensão produtiva da sociedade, desde o início do século XX até a atualidade do século XXI.

O modelo de produção no início do século XX foi altamente influenciado pelas ideias dos engenheiros estadunidenses Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). O modelo fordista estava apoiado na instalação de grandes fábricas, operando com pesada tecnologia de base fixa e incorporou os métodos tayloristas de racionalização do trabalho. O emprego alicerçava-se sob uma suposta estabilidade e visava a produção em série, em larga escala, marcado pelos grandes estoques, destinados ao consumo de massa. (SAVIANI, 2010).

Dias *et al.* (1996) destaca que um dos efeitos desse modelo produtivo é a ação disciplinar dos operários pela perda de sua subjetividade, pois tal modelo de produção os fragmenta e os desqualifica. Ressalta que o fordismo não se configura apenas como um modelo de produção limitado ao espaço fabril, mas que este se estende ao modo de vida humana e passa a influenciar a visão e concepção de mundo dos indivíduos.

O estímulo da produção de massa, presente no modelo taylorista/fordista, acabou expondo as contradições do modelo capitalista. Tomando como exemplo uma indústria automotiva, a produção em massa estabelece que o custo de produção dos carros deve ser o menor possível, para permitir aos proprietários a garantia de seus lucros. Entre os custos

³³ Edmundo Fernandes Dias, Doutor em História Social, foi professor do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

³⁴ Ricardo Luiz Coltro Antunes, Doutor em Ciências Sociais, é Professor Titular de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

³⁵ Lúcia Maria Wanderley Neves, Doutora em Educação, é professora aposentada na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente é pesquisadora bolsista da Fundação Oswaldo Cruz.

estabelecidos, os proprietários incluem os salários de seus funcionários. Como o objetivo é baixar os custos para garantir a existência dos lucros, de uma forma ou outra, os proprietários devem encontrar meios de, cada vez mais, diminuir a remuneração da sua mão de obra.

A má remuneração dos funcionários provoca a manutenção na classe social que já se encontravam. Os baixos salários, além de impor-lhes condições precárias de vida, impede que os funcionários tenham acesso aos próprios produtos que eles mesmos produzem. Se não podem consumi-los, a produção em massa caminha para uma crise de superprodução, onde há grande quantidade de produtos em oferta, entretanto, a demanda não corresponde ao escoamento desses produtos. O efeito é expresso pelos baixos faturamentos das empresas, que demitem seus funcionários e agravam os efeitos dessa crise.

A conhecida crise de 1929 evidenciou o auge da contradição dos modelos de produção em massa, fazendo com que o papel do Estado na economia fosse repensado. Na década de 1930, o governo estadunidense, para sair dessa crise, uniu-se às ideias de John Keynes (Inglaterra, 1883-1946) e apresentou ao mundo o *Welfare State* - Estado de Bem Estar Social.

Esse modelo caracterizou-se pela maior intervenção do Estado na economia de mercado, atribuindo ao poder estatal a responsabilidade de garantir que tais relações fossem equilibradas. Na visão de Dias *et al.* (1996), o *Welfare State* expressou o adiantamento do Estado estadunidense para impedir a expansão dos ideais socialistas empregados pela Rússia após a Revolução de 1917. Essa suposta preocupação com a expansão dos direitos sociais e políticos na verdade serviu como ferramenta de inclusão e adesão dos trabalhadores à visão capitalista, mesmo que essa resulte em um modelo produtivo de contradições.

Na manutenção do capitalismo, um modo de produção que carrega consigo um sistema de contradições, a década de 1970 também foi marcada pela crise de superprodução e queda das taxas de lucro do capital. Nessa conjectura, “A nova ofensiva do capital para superar a crise foi fortalecer o mercado, por meio de desregulamentações e privatizações” (MARQUES³⁶ e PINTO³⁷, 2010, p. 40).

Segundo Dias *et al.* (1996), a partir dos anos 1970, as relações entre Estado, sociedade e trabalho ganharam novas formas. Segundo o autor, essas novas reorganizações políticas e produtivas serviram como estratégia para a manutenção do capitalismo. Com a economia de mercado cada vez mais globalizada, o modo capitalista, na passagem do século XX ao XXI, se expressou a partir dos ideais do neoliberalismo e da reorganização produtiva.

³⁶ Emilly Pereira Marques é Assistente Social graduada pela Escola de Serviço Social/UFF.

³⁷ Marina Barbosa Pinto é Doutora em História. É professora com dedicação exclusiva da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

A pragmática neoliberal manifestou-se pela crítica ao tamanho do Estado e sua intervenção econômica, culpabilizando-o pelas crises de mercado. Sendo assim, os neoliberais levantaram a bandeira da privatização de bens e serviços públicos e apresentaram um novo tipo de validação da cidadania, exercida pelo consumo, criando o cidadão-consumidor.

A política neoliberal com suas estratégias de enfrentamento da crise por meio de propostas macroeconômicas e contrarreformas estruturais, especialmente para os países periféricos, passa a ser considerada a saída para os problemas de crescimento e estabilidade econômica. Este ideário neoliberal sustenta a programática capitalista contemporânea objetiva a formação de uma cultura anti-estatal, na qual é difundida a tese quanto à crise do Estado interventor e a necessidade de mudanças do seu papel, a fim de alcançar o progresso e o desenvolvimento econômico. É marcado pelo pensamento privatista e pela tentativa de constituição do cidadão-consumidor [...] (MARQUES e PINTO, 2010, p. 40, grifos originais).

As críticas ao suposto mal desempenho econômico do Estado junto ao mercado acompanham a reivindicação pela diminuição estatal, ampliação das iniciativas privadas, pela privatização de órgãos públicos, corte de gastos sociais, austeridade fiscal e ampliação do cidadão-consumidor que, apesar de ver reduzir seus direitos civis, políticos, sociais, e até mesmo humanos, classifica um bom governo pelo acesso e poder de consumo dos indivíduos.

Falamos em “suposto mal desempenho” porque entendemos que a atuação do Estado não possui as mesmas intenções que a iniciativa privada, portanto, não podem se equivaler muito menos serem comparadas com os mesmos critérios.

O que Dias *et al.* (1996) chama de reestruturação produtiva, também foi chamado de toyotismo ou modelo de acumulação flexível. O modelo toyotista opera com tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, com trabalhadores polivalentes para a produção em pequena escala de objetos diversificados, a fim de atender demandas de nichos específicos do mercado. Métodos como o *just in time* dispensam a formação de estoque. Almeja-se por trabalhadores que troquem a estabilidade no emprego pela disputa diária de cada posição conquistada, vestindo a “camisa da empresa” e sempre elevando sua produtividade. (SAVIANI, 2010).

Destacamos que a flexibilidade presente na lógica da reestruturação produtiva também se expressa nas relações de trabalho. Sobre isso, Kuenzer (2002; 2004) nos explica que, com o advento das microtecnologias, os atuais processos produtivos combinam formas tecnológicas e manuais de trabalho, no esforço para que haja a redução de custos e ampliação da possibilidade de lucro, correspondendo às aspirações do capitalismo. Tais aspirações fazem com que “a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repouse sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas, do que depende a competitividade” (KUENZER, 2002, p. 3).

Pasqualini³⁸ e Martins³⁹, ao parafrasearem Gramsci, esclarecem que “Frente a essas mudanças, surge a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (PASQUALINI e MARTINS, 2008, p. 11). Ou seja, se há novas relações de produção, faz-se necessário a nova formação de mão de obra.

É nesse cenário de novas condições laborais que a educação escolar é vista como mecanismo extremamente importante para a formação desses novos trabalhadores. Pautados pela exigência da flexibilidade, a nova mão de obra deve ter preparo polivalente, com domínio de conceitos gerais, abstratos e, de modo especial, aqueles de ordem matemática. (SAVIANI, 2010). Nesse sentido, a educação escolar adquire valor produtivista.

A valorização do capital humano, fenômeno presente no modelo keynesiano, mantém-se na reestruturação produtiva, mas sofre alterações em seu significado. No *Welfare State*, a educação escolar era sinônimo de investimento em capital humano, onde aqueles que eram tidos como mão de obra educada ocupavam empregos estáveis e em expansão. Após 1990, a formação escolar passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2010).

Mas, mesmo que os diferentes graus de escolaridade ampliem as condições de empregabilidade, essas não lhe garantem emprego. Isso acontece exatamente pelo fato de que a flexibilização da produção elimina os postos de trabalho. Se na década de 1960 a educação escolar era tomada pela concepção produtivista, na década de 1990 assume a forma de neoprodutivismo. (SAVIANI, 2007).

Devido a essa nova conjectura, formata-se uma verdadeira pedagogia da exclusão, pois a educação escolar é estruturada a fim de preparar os alunos para que eles, “mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição”. (SAVIANI, 2007, p. 23).

Sobre essa questão, Neves (2005) nos chama a atenção para a formação de um projeto político ideológico que ganha notoriedade global e encontra espaço em nossa dimensão nacional nos anos 1990. Chamada de Terceira Via, essa apresenta-se como uma suposta “superação dialética” tanto do projeto liberal como do projeto socialista, construindo um discurso marcado pelo consenso e de críticas às polarizações.

³⁸ Juliana Campregher Pasqualini, Doutora em Educação Escolar, é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP Bauru/SP.

³⁹ Fernando Ramalho Martins, Doutor em Sociologia, é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista - UNESP Araraquara/SP.

O fato é que nenhum posicionamento pode ser neutro. A Terceira Via, ao aspirar a superação das polaridades, busca um conjunto de estratégias voltadas à legitimação de um novo padrão de sociabilidade pela imposição de um consenso. Esse consenso envolve um articulado processo de difusão de valores, ideias e práticas. Dentre esses valores, está a presença e valorização do consumo e do cidadão-consumidor. Nesse caso, não há superação de polaridades, mas sim a formatação de um neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005).

Esse conjunto de estratégias foi denominado pela autora como a Nova Pedagogia da Hegemonia e está presente nas políticas públicas educacionais com as mesmas características que as presentes na dimensão política. Isso quer dizer que os projetos educacionais também passam pela definição e defesa de uma construção marcada pelo consenso.

O efeito desse tipo de pensamento é a possibilidade desse consenso ser marcado pela imposição de uma classe sobre as demais. Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social por meio de moldes de uma nova sociabilidade, onde os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional.

Segundo Neves (2005, p. 80), dentro dessa nova sociabilidade, a presença das desigualdades passa a ser explicada por aspectos subjetivos e valorativos que justificam às noções de capital social, empreendedorismo, responsabilidade social, etc. Tais noções concentram-se na esfera individual e despolitizam as relações sociais. Esse fenômeno induz a população ao raciocínio liberal, onde os indivíduos são os responsáveis pelos problemas sociais e poderiam, da mesma forma, criar as soluções.

Neves (2005, p. 209-235) destaca que os PCN já sinalizavam um apelo pela alteração curricular na busca pelo consenso. Assim, elementos como “desenvolvimento de competências”, “preparação para o mercado de trabalho” e “flexibilidade e adaptação” fazem parte de uma proposta pedagógica hegemônica que objetiva o consenso.

Duarte (2010, p. 34-39) discorre sobre as ideias centrais das pedagogias hegemônicas da atualidade. Um dos ideais encontrados pelo autor é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que gera a concepção idealista da educação escolar. Pensar na relação sociedade-escola sem considerar a influência do capitalismo e suas contradições é uma postura acrítica que pressupõe a possível “neutralidade” da escola frente a sociedade.

Ainda que as pedagogias hegemônicas apresentem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, essas acabam neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação das contradições nela presente. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar que o processo educativo, por si só, pode formar

indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado, com espírito de solidariedade social, como se a sociedade, por si mesma, não impusesse seu *modos operandi* capitalista aos indivíduos, que o reproduzem em maior ou menor grau.

Outro ideal que, inclusive ajuda a sustentar o primeiro, é a negação das totalidades. Ao se negar a categoria de totalidade acredita-se que a realidade humana é supostamente constituída de acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Sendo assim, são os acasos da vida de cada sujeito que determinam o que é ou não relevante para sua formação, sem pensar nas suas relações mais totalizantes. Essa postura dá espaço ao relativismo epistemológico e o relativismo cultural.

Esses relativismos nos levam a outro ideal das pedagogias hegemônicas atuais: a valorização do cotidiano individual. Se não há valorização da totalidade, o cotidiano dos indivíduos passa a ser a sua referência central. No contexto escolar, o cotidiano dos alunos passa a ser a referência para as atividades escolares. Os conteúdos que passam a ser considerados mais significativos e mais relevantes para o aluno são aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. O conhecimento, supostamente, só tem valor se for empregado na resolução de problemas da prática cotidiana. Para isso, deve ser valorizado o conhecimento tácito, isto é, o conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial.

O panorama que construímos sobre as transformações ocorridas entre o século XVIII e o início do século XXI nos permite concluir que a Pedagogia Tradicional, influenciada pelos ideais iluministas e burgueses, aspirou transformar os súditos em cidadãos, apesar de, historicamente, ter sido excludente nessa intenção. A filosofia do pragmatismo subsidiou a elaboração das propostas da Pedagogia Nova, com aspirações de uma educação escolar para todos e, para isso, se preocupou mais com a forma do que com o conteúdo do ensino.

A psicologia genética de Piaget subsidiou cientificamente o escolanovismo, sustentando-o a partir de um posicionamento pragmático, de construção do conhecimento pela ação. O behaviorismo, a partir da relação pura entre estímulo e resposta dos comportamentos, ajudou a formatar o neopragmatismo e o neoconstrutivismo, projetando o lema “aprender a aprender”, já defendido pelo escolanovismo.

O Estado e os processos produtivos da sociedade sofreram alterações. O modelo produtivo taylorista/fordista passou pela reestruturação produtiva, dando espaço ao modelo flexível de produção. O Estado keynesiano deu lugar ao neoliberalismo, que defende a crítica à intervenção estatal e formação do cidadão-consumidor.

Nesse contexto de influências, a educação escolar se mantém atendendo às demandas produtivas da sociedade, mas com a nova roupagem neoprodutivista. Essa busca formar

sujeitos passivos, flexíveis e adaptáveis às necessidades do mundo do trabalho. De modo geral, esse é o objetivo das pedagogias hegemônicas atuais (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e multiculturalismo).

A nossa compreensão sobre a proposta curricular das Etecs, das DCNEM e dos PCNEM não pode desconsiderar todas essas influências históricas e contemporâneas. Dessa forma, classificamos esses documentos como defensores do lema “aprender a aprender”, que contribuem para a formação de sujeitos passivos e flexíveis à reprodução das condições laborais e sociais já postas pela realidade atual, ou seja, pelo *modos operandi* capitalista.

De olho nas mudanças já provocadas pela homologação da BNCC, a nossa análise sobre esse documento considera todo o arcabouço construído por nós até o momento. Quando identificamos que o documento defende que “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2018, p. 8), identificamos a presença dos ideais da pedagogia das competências, portanto, do lema “aprender a aprender” e, juntamente com essa constatação, suas intenções e objetivos gerais: a formação de mão de obra flexível, adaptável e passiva ao mundo do trabalho.

Apesar da BNCC propor, na primeira de suas competências gerais, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2018, p. 9), o documento não abandona a perspectiva de utilizar o conteúdo como meio, e não como fim em si mesmo, onde “os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11).

Reconhecemos que o discurso da BNCC apresenta elementos que aspiram a transformação da sociedade. Dentre esses elementos, destacamos os trechos em que o documento reconhece a educação como aquela que “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 8), com o “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos (BRASIL, 2018, p. 15) e que espera que sua proposta “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Entretanto, uma vez indefinidos os elementos de qual transformação que se almeja alcançar, quais grupos marginalizados que se pretende fazer justiça e quais fragmentações que se pretendem superar, passa a ser mais um discurso sem possibilidade de aplicação e, por se fundamentar na pedagogia das competências, revela suas intenções de formação de mão de obra flexível, o que também dificulta as possibilidades de transformação social.

Apesar de direcionar a atividade pedagógica para o desenvolvimento de competências, a orientação da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental define componentes curriculares obrigatórios e os seus respectivos conteúdos, chamados de “objetos de conhecimento”, distribuídos em “unidades temáticas”. Já para o Ensino Médio, é definido só 2 componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa e Matemática), sem qualquer definição de objetos de conhecimento. Também, conta apenas com listas de competências distribuídas por áreas de conhecimento, além das 10 competências gerais para toda a Educação Básica.

É preciso dizer que acreditamos na possibilidade de competências serem desenvolvidas ao longo de todo processo do desenvolvimento humano. Contudo, propomos discutir sobre que tipo de concepção de competência é a apresentada nos documentos que analisamos e qual é a proposta crítica que pode vir a ocupar o espaço desse tipo de concepção.

Inicialmente, precisamos reconhecer que, uma vez imersos no modelo capitalista de produção, contribuímos para a reprodução desse sistema. Entretanto, por identificarmos suas determinações e contradições, acreditamos na possibilidade de encontrarmos meios e espaços de luta para superação das condições de exploração colocadas por esse sistema.

[...] ao mesmo tempo que ao vender nossa força de trabalho, nós contribuímos para o processo de acumulação de capital, e contribuímos! Por outro lado, há espaços de contradição que nos permitem lutar pela destruição das condições de exploração dos homens e a nossa condição de exploração enquanto trabalhadores. (KUENZER, 2013, grifos nossos).

De maneira dialética, não podemos eliminar a possibilidade do desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo que não podemos cair no equívoco de reproduzir as condições de exploração do modelo capitalista. Para elaborarmos nossa proposta crítica, partimos da necessidade de reconhecer que a nanotecnologia (tecnologia em escala nanométrica) é um fenômeno irreversível e que precisa estar presente no debate sobre que tipo de ensino pretendemos estruturar. As mudanças tecnológicas atuais deslocam a compreensão pura do produto para a compreensão dos processos que o constituem. Porém, de maneira dialética, não eliminamos a necessidade de se conhecer o produto em si, mas que, ao se conhecer o processo de sua construção, podemos compreendê-lo de forma concreta.

A nova base microeletrônica muda, portanto, o eixo da relação entre homem conhecimento, que agora a passa se dar também com os processos, e não mais só com os produtos. Desta forma, a substituição da rigidez pela flexibilidade significa que, pelo domínio dos processos, as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário. Do ponto de vista da Pedagogia, isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas

principalmente apreender e dominar os processos de produção. (KUENZER, 2004, p. 8, grifos nossos).

Portanto, o desenvolvimento de competências não pode se delimitar apenas a simples execução de atividades, mas deve expressar-se pelo movimento do pensamento, que relaciona teoria e prática e que possibilita um fazer refletido, munido de reflexão teórica.

Dito de outra forma, o que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto, agora mediada pela microeletrônica, do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática e a preocupação pedagógica de promovê-la nos cursos de formação inicial e continuada. Não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana. (KUENZER, 2004, p. 8-9, grifos nossos).

Tal necessidade é legitimada pela rápida e constante transformação da sociedade. O sociólogo Ulrich Beck (Polônia, 1944-2015) nos adverte para a formatação de uma sociedade de riscos, onde o avanço da ciência e das tecnologias proporcionam situações catastróficas jamais vistas antes, como a bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki (Japão, 1945), o acidente nuclear de Chernobyl (Ucrânia, 1986), o acidente nuclear em Fukushima (Japão, 2011) e o rompimento de barragens em Mariana e Brumadinho (Brasil/MG, 2015; 2019).

Logo, não podemos pensar em competências apenas como o “fazer”, pois, devido às transformações causadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, “a competência passa a se vincular à capacidade de enfrentar situações não previstas, inscrevendo-se no âmbito da práxis” (KUENZER, 2004, p. 10). Para isso, “é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis” (KUENZER, 2002, p. 13).

A práxis, por ser a atividade humana transformadora, se expressa de forma material, mas não só. Práxis não se resume à simples execução de atividades, mas sim num fazer refletido, pensado, com apropriação teórica do conhecimento científico. É por isso que, “No conceito de práxis inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos” (KUENZER, 2002, p. 14).

Por isso a BNCC nos causa espanto. Seu discurso possui elementos de transformação da sociedade, mas, que utiliza concepções pedagógicas propostas desde a década de 1990! A BNCC propõe ser a expressão da reforma da Educação Básica nacional, mas utiliza elementos criticados há pelo menos 20 anos! Só podemos concluir que tais promessas de transformação dão lugar às intenções de manter e atender o atual *status quo* do mundo do trabalho.

Nos propomos pensar a competência como práxis e, conseqüentemente, pensar na valorização da apropriação dos conhecimentos teóricos, pois “embora os conhecimentos

estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, portanto, que diferenciar articulando, estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação”. (KUENZER, 2002, p. 11). Não pode haver práxis sem a junção da teoria e da ação. Essa é a concepção teórica que deve estar presente no desenvolvimento de todo trabalho pedagógico.

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207, grifos nossos).

Nossa crítica não propõe a formação de sujeitos passivos e flexíveis ao mundo do trabalho, mas sim, o desenvolvimento de competência e compromisso, tanto técnico quanto político. Propomos a união do saber-fazer (técnica) com a ação intencional (política).

[...] pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. [...] O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonegando os conhecimentos [...] (SAVIANI, 2011, p. 32, grifos originais).

Ao pretendermos ter uma Educação Básica que forme pessoas para a cidadania “não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.” (SAVIANI, 2011, p. 46). É preciso apropriar-se de conhecimento teórico para poder aplicá-lo.

Nesse sentido, voltamos ao nosso objeto de estudo e buscamos definir o papel do ensino de Sociologia na Educação Básica para que esse contribua com a formação de pessoas capazes de mudar a realidade social. Para encontrarmos essa definição, retornamos à compreensão sobre o que se espera da Sociologia enquanto componente curricular.

Sobre a definição de seus conhecimentos científicos, Silva⁴⁰ (2010) discorre sobre a existência do ensino das Ciências Sociais nos componentes curriculares da Educação Básica. A Sociologia no Ensino Médio não se delimita apenas a essa ciência propriamente dita, mas a

⁴⁰ Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Doutora em Sociologia, é professora efetiva, nível Associada B, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina - UEL

outras também. Como o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social, as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) supõem a superação do senso comum em direção a uma análise científica da sociedade para propiciar aos alunos o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 47-49).

O componente curricular de Sociologia deve ser o espaço de realização das Ciências Sociais nos ambientes escolares, e oferecer aos alunos acesso aos conhecimentos científicos, não só da Ciência Política, Antropologia e Sociologia, mas também do Direito, Economia, Psicologia e outros elementos para formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade.

Talvez seja por isso que o ideal de “formação de cidadãos críticos” seja atribuído ao ensino de Sociologia. Para além do clichê, mais que uma questão pedagógica ou da legislação, espera-se que a formação de criticidade envolva a postura epistemológica da Sociologia. Isto é, se durante as aulas de Sociologia houver discussões, análises críticas, questionamentos, argumentações e propostas de intervenção para a realidade social, tudo isso expressará a concretização efetiva da dimensão epistemológica da Sociologia, e não política. Fato é que, assim como nos propôs Saviani (2011, p. 46), dialeticamente, a dimensão política só se torna possível pelo desenvolvimento da dimensão técnica (epistemológica) e vice e versa.

Para isso, Moraes e Guimarães (2010), complementam o texto sobre o ensino de Sociologia que compõe as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006b), volume voltado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os autores apresentam princípios epistemológicos, metodológicos e transversal para fundamentar o trabalho do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Segundo os autores, os princípios epistemológicos são o estranhamento e a desnaturalização. Ambos princípios buscam proporcionar, tanto ao cientista social quanto aos alunos de Sociologia, o distanciamento do senso comum e a superação pelo olhar científico, constatando que a realidade social é uma produção humana possível de ser analisada.

O estranhamento é o ato de espantar-se diante de algo que não se conhece ou não se espera. É não achar normal, não se conformar, é ter a sensação de insatisfação, de incômodo que leva o observador a ter vontade de saber mais sobre o *corpus* estranho analisado. O estranhamento “é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar - ir além - interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade”. (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 46).

A desnaturalização implica superar a visão de que toda a realidade social é natural. Ou seja, implica entender que os fenômenos que se observam nem sempre foram como são. Não

foram porque a realidade social é histórica, portanto dinâmica. Essa constatação permite ao aluno concluir que a realidade social é uma construção histórica e pode ser alterada pela ação social, inclusive a dele. Dessa forma, é preciso buscar o sistema de mediações e as determinações que cerceiam a realidade social (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Enquanto princípios metodológicos, os autores entendem que não é possível “fazer caber” toda a ciência Sociologia dentro do componente curricular de Sociologia. Para isso é preciso elaborar recortes. Os recortes são expressos pelos conceitos, temas e teorias.

“O conceito é um registro linguístico da ciência, com que se propõe a definir terminologicamente um fenômeno, uma concepção, uma relação. É uma dimensão fundamental do trabalho científico” (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 49). Os conceitos são necessários pois possibilitam a compreensão dos discursos acerca da realidade social, propostos pelas Ciências Sociais, em um nível de produção científica do conhecimento.

Os temas reportam aos recortes sobre fenômenos ou objetos de estudo, dos quais podem ser facilmente relacionados com o cotidiano social dos alunos. A escolha por temas possibilita o trabalho de conceitos e teorias, sempre contextualizados à realidade histórica que se encontram (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 51).

Quanto as teorias, Moraes e Guimarães (2010, p. 52) entendem que “Teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno. É um esforço de conhecimento da realidade a fim de levar ao seu esclarecimento”. Não se pode esquecer que as teorias estão diretamente ligadas aos modos de pensar de seus autores, bem como suas influências históricas e sociais. Por serem densas, o trabalho de teorias nas aulas deve estar acompanhado de recursos didáticos que possibilitem a sua compreensão por parte dos alunos, mas sem causar reduções conceituais, a fim de evitarmos equívocos.

Destacamos apenas que, segundo Brasil (2006b), “esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva - teorias; uma lingüística ou discursiva - conceitos; e uma empírica ou concreta - temas.” (BRASIL, 2006b, p. 117, grifos nossos). Na terceira dimensão, nos chama a atenção o fato do texto aparentar entender como sinônimos os termos “empírico” e “concreto”.

Conforme já explicitado em nossa metodologia, empírico e concreto referem-se a dois momentos diferentes da percepção da realidade. Empírico trata do primeiro contato com uma certa realidade, expresso pelo imediato, espontâneo, caótico, sincrético e acrítico. O concreto assim o é porque é fruto de múltiplas determinações. Uma percepção concreta da realidade só pode assim ser quando são identificadas as suas determinações, e passa a ser expressa por uma visão mediata, sistematizada, organizada, sintética e crítica.

Nesse aspecto, para superar as inspirações da pedagogia do “aprender a aprender”, não entendemos que o objetivo do estudo de temas no ensino de Sociologia deva desenvolver a dimensão empírica ou concreta. Acreditamos que um ensino de Sociologia, para além dessas inspirações pragmáticas, deva possibilitar a passagem do empírico ao concreto, pela abstração; a passagem da síncrese à síntese pela análise.

Como princípio transversal, Moraes e Guimarães (2010) propõem a atividade de pesquisa. “A pesquisa, como um pressuposto epistemológico, é um procedimento capaz de fornecer elementos que sustentam as explicações dadas pelas teorias acerca dos fenômenos sociais”. (MORAES e GUIMARÃES, 2010, p. 53-54). A pesquisa permite o desenvolvimento da capacidade de observação e crítica do pesquisador.

A partir da elaboração do panorama até o presente momento, entendemos que o ensino de Sociologia na Educação Básica deva possibilitar os alunos saírem do senso comum e alcancarem a compreensão científica da realidade social por meio do conhecimento sociológico. Isso pode acontecer a partir dos princípios epistemológicos do estranhamento e da desnaturalização. Como princípios metodológicos, os recortes propostos para o trabalho com a Sociologia em sala de aula podem ser os conceitos, os temas e as teorias. Presente em todas essas configurações, a pesquisa pode vir a ser um princípio transversal que auxilia no desenvolvimento da observação e criticidade dos alunos.

De acordo com o pontuado anteriormente, o ensino de Sociologia, por ter a vida social como principal objeto de estudo, deve se expressar como o espaço dos conhecimentos em Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Direito, Economia, Psicologia, etc.) na educação escolar e tornar-se um componente curricular ativo pois, por questões epistemológicas, pode dialogar com a realidade social e, de forma dialética, possibilitar a atuação social dos alunos, na expectativa de que esses sejam guiados pela práxis.

4 EM BUSCA DE UM ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO DE SOCIOLOGIA

Após realizado o estado da arte sobre o ensino de Sociologia, termos percorrido sua história brasileira na educação escolar e nos aproximado da realidade de nosso campo de pesquisa, a nossa compreensão sobre o objeto de estudo se apresenta de maneira mais concreta. Aspirando agir pela práxis, cabe-nos elaborar um plano de intervenção na realidade social a partir da estruturação de uma proposta pedagógica.

Cumpre-nos encontrarmos uma teoria pedagógica que possibilite superar as contradições presentes nas pedagogias hegemônicas já identificadas. Portanto, buscamos uma proposta teórica que expresse a intenção de proporcionar o desenvolvimento humano na junção dialética entre teoria e prática, para além das demandas neoprodutivistas e que permita ao educando a possibilidade de ser agente de transformação da realidade social.

4.1 As teorias pedagógicas e a sociedade

A tarefa de se pensar sobre a educação escolar implica considerar as relações que escola e sociedade possuem entre si. Segundo Saviani (2008, p. 5), o critério de criticidade deve ser adotado a partir dos elementos condicionantes que estão presentes nessa relação. Partimos da concepção de que a criticidade de uma teoria pedagógica se expressa na resposta do seguinte questionamento: Como se dá a relação de influências entre a escola e a sociedade?

Essa discussão se acirrou nos anos 1980, década em que, a partir dessas reflexões, Saviani (2008) apresenta tipologias que se distinguem pela forma de conceber essa relação. São elas: **1) Teorias não-críticas; 2) Teorias crítico-reprodutivistas; e 3) Teorias críticas.**

As teorias não-críticas concebem a escola como uma instituição autônoma, que não sofre influências diretas ou indiretas da sociedade, pois “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma.” (SAVIANI, 2008, p. 5). Essa postura acredita que não há condicionantes sociais que interfiram no trabalho realizado dentro da educação escolar. Tal visão teórica se apresenta como não-crítica porque contenta-se em explicar os sucessos e/ou fracassos do desenvolvimento educacional, por exemplo, apenas como fruto do contexto escolar. Alguns dos exemplos que podem ser citados dentro dessa perspectiva são a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escolanovismo e a Pedagogia Tecnicista.

As teorias críticas possuem uma concepção diferente. O elemento de sua criticidade, segundo Saviani (2008), está no reconhecimento da existência de relações de determinações entre a escola e a sociedade. Isto é, reconhecem que as influências sociais fora da escola estão

direta ou indiretamente presentes no contexto escolar, “uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Contudo, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de reconhecerem tais relações de determinação, “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 5), como um espelho. Essa postura esvazia o caráter revolucionário da escola pois, supostamente, não pode apresentar propostas de transformação social. Alguns dos exemplos que podem ser citados dentro dessa perspectiva são a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Louis Althusser (França, 1918-1990), a Teoria da Reprodução ou Teoria da Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (França, 1930-), e a Teoria da Escola Dualista de Christian Baudelot (França, 1938-) e Roger Establet (França, 1938-).

As teorias críticas divergem das crítico-reprodutivistas por entenderem que a relação entre escola e sociedade não é unilateral. De maneira dialética, tanto escola quanto sociedade possuem ação de influência uma sobre a outra. Nessa postura, é devidamente possível pensar na organização de propostas reais de aplicação no contexto escolar que possibilitem a transformação da sociedade. Alguns dos exemplos que podem ser citados dentro dessa perspectiva são a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire (Recife/PE, 1921-1997), a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo (Angatuba/SP, 1945-) e a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (Santo Antonio de Posse/SP, 1943-).

Nossa dissertação adota uma postura teórica crítica, reconhecendo que há uma relação de reciprocidade entre escola e sociedade, acreditando na possibilidade de transformação social a partir do trabalho pedagógico dentro dos tempos e espaços escolares. A partir disso, dentre as pedagogias disponíveis nessa perspectiva, optamos por trabalhar com o posicionamento crítico da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), por entendermos ser essa a pedagogia que possui maior compatibilidade com a fundamentação teórica de nossa pesquisa.

4.2 A Pedagogia Histórico-crítica

Para desenvolver a PHC, Saviani (2008; 2011) parte da análise sobre a polarização produzida pelas visões das escolas Tradicional e Nova. De maneira geral, no modelo da Escola Tradicional, há uma forte preocupação com a transmissão de conteúdos sistematizados, mas que pouco se atenta para as singularidades dos alunos, enquanto no

modelo da Escola Nova, existe essa preocupação com tais singularidades, porém, a transmissão de conteúdos sistematizados deixa de ser a prioridade da educação escolar.

Na busca por uma pedagogia crítica, Saviani (2008; 2011) propõe não eliminar por completo os modelos das escolas Tradicional e Nova, mas sim compreender o que deve ser mantido e o que deve ser superado. Trata-se de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças. Para isso, é preciso pensar no papel social da escola e como o seu trabalho pedagógico deve estar organizado.

Sobre o papel social da escola, o autor se aproxima daquele sugerido pela Pedagogia Tradicional, ou seja, que concebe a escola como o espaço social destinado à transmissão e assimilação de conhecimentos. Mas não de qualquer tipo de conhecimento. Deve ser o conhecimento sistematizado, isto é, aquele que é expresso pela Ciência, Filosofia e Arte.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2011, p. 14, grifos nossos).

Essa definição de papel social da escola pode vir a ser vista como uma concepção tradicional. Porém, para entendermos o objetivo do autor, precisamos diferenciar os conceitos “tradicional” e “clássico”. Tradicional “é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional.” (SAVIANI, 2011, p. 87). Já o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2011, p. 13). O “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.” (SAVIANI, 2011, p. 87).

Portanto, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, não é a função tradicional, mas sim o papel clássico da escola. Tal concepção esteve fortemente presente na educação tradicional, e acreditamos que deve manter-se presente na educação escolar do século XXI.

É preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, e até mesmo negados ou silenciados. Conhecimentos de povos do oriente, populações tribais e rurais, por exemplo, foram deixados de lado pela ciência ocidental devido as relações ideológicas e de poder, sobretudo de influência eurocêntrica. Nesse sentido, os estudos sobre o currículo

contribuem de maneira significativa para questionarmos os processos que são levados em consideração na formação dos currículos escolares. É preciso sempre se questionar sobre o “como” e os “porquês” os conteúdos que compõem o currículo se apresentam na escola.

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido - e transformado - se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos de beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? [...] Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo. (SILVA, 2005, p. 49).

Entretanto, pensando na relação entre forma e conteúdo, a transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados é o conteúdo da escola. Não podemos perder de vista o papel fundamental que a escola possui. Se não tivermos tais considerações bastantes claras, corremos o risco de criticar o elemento clássico tratando-o como se fosse o mesmo que tradicional. Tal equívoco pode comprometer o teor de criticidade de nossa análise.

Inspirados pela busca de uma solução para o impasse provocado sobre ter bem definido o papel da escola e os questionamentos que devem ser realizados à estrutura e formação dos currículos escolares, utilizamos a própria proposta dialética da PHC para encontrarmos uma possível superação dessa aparente dicotomia.

Para Saviani (2011, p. 15) “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.”. Atenta-se para o termo “nucleares” para que não se perca de vista também a função nuclear da escola. Para compor o currículo, Saviani (2011) afirma que o conhecimento sistematizado precisa ser convertido em saberes escolares. Os saberes escolares são os conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte, produzidos historicamente, mas que são devidamente dosados e dimensionados para serem apropriados pelos alunos dentro dos tempos e espaços escolares (SAVIANI, 2011, p. 17).

Ora, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, etc.), é quem deve lançar mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elaborar meios para viabilizá-los aos alunos, isto é, transformar tais conhecimentos em saberes escolares. Ao mesmo tempo, não pode esquecer-se da dinâmica de relações ideológicas e de poder que permeiam a construção do currículo escolar, e deve assumir o papel crítico que se esquia dessa dominação. Mais adiante, discorreremos sobre a forma metodológica como tal procedimento pode acontecer.

É nessa adequação dos conhecimentos sistematizados que o professor se torna agente fundamental da produção de conhecimento humano. Na busca pela união dialética entre o

clássico e as teorias do currículo, o professor é quem pode sistematizar os conhecimentos que o eurocentrismo impediu de chegar aos currículos. Logo, reconhecendo haver conhecimentos ainda cientificamente não sistematizados, a concepção que se tem sobre o professor dentro da PHC possibilita que tais conhecimentos marginalizados possam ser sistematizados em saberes escolares, para além do senso comum, e serem sistematicamente transmitidos e assimilados.

Sobre a forma de se transmitir os conhecimentos sistematizados, o autor se aproxima do legado deixado pelo escolanovismo. O trabalho pedagógico não pode ser padronizado e fixado à um único método de transmissão. O campo da didática deve usar vários caminhos metódicos, que consideram as diversas condições de realização do trabalho pedagógico.

Apesar de Saviani (2008; 2011) classificar o conteúdo da Escola Tradicional e a forma da Escola Nova como elementos revolucionários, não podemos achar que sua proposta os utiliza com os mesmos significados presentes no século XIX. Essa pode ser uma confusão que abre espaço para que as críticas já feitas às pedagogias Tradicional e Nova alcancem a PHC.

Não podemos perder de vista que a proposta de Saviani (2008; 2011) é construir uma pedagogia dialética, ou seja, de superação por incorporações. Quando o autor concorda com elementos dessas pedagogias, não quer dizer que ele os reproduza novamente, com os mesmos significados, mas sim, que se apropria dos fundamentos revolucionários e os ressignifica, superando suas antigas contradições.

Dentre essas superações, mencionamos aquela expressa pela intenção do trabalho pedagógico. Para Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos”.

A partir dessa definição, a PHC se classifica como uma pedagogia intencional, a fim de formar um tipo específico de indivíduo e, conseqüentemente, de sociedade, tipos diferentes das propostas presentes nas pedagogias do século XIX. Para isso, o trabalho pedagógico se apresenta como uma mediação educativa dialética, ou seja, como a intervenção humana por meio de atividades intencionais em constante movimento de superação que visa produzir a humanidade histórica e coletiva em cada indivíduo.

É o que Martins⁴¹ (2016) chama de destinatário. O destinatário trata sobre que tipo de indivíduo a mediação educativa pretende formar. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade coletiva e histórica, levando-o ao desenvolvimento de visões de

⁴¹ Lúgia Marcia Martins, Doutora em Educação, é Professora Adjunto aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus Araraquara/SP.

mundo mais elaboradas, sendo entendido “como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22).

Dialecticamente, afirmamos que a proposta da PHC é e não é a mesma que a das escolas Tradicional e Nova. É a mesma, pois entende a relação forma-conteúdo como bons potenciais elementos de desenvolvimento humano. Mas não é a mesma, pois a intenção dessa relação é diferente e pretende formar outro tipo de ser humano e sociedade.

Relembramos que nenhuma mediação educativa é neutra. Quando as escolas Tradicional e Nova promoviam suas atividades pedagógicas, ambas tinham intenções de levar seus alunos à algum lugar. Guiadas por suas intencionalidades, seus seguidores escolheram determinadas formas didáticas e conteúdos escolares para cumprirem com seus objetivos. É a partir do destinatário que se decide quais formas e conteúdos serão utilizados na mediação educativa. Toda mediação educativa “assenta-se na tríade forma-conteúdo-destinatário” (MARTINS, 2016, p. 22, grifos originais), pensadas de maneira conjunta e orgânica.

Na PHC não é diferente. Pelo contrário, suas intenções são bem definidas. Saviani (2008; 2011) aponta para uma educação escolar que possibilite a formação de indivíduos que consigam identificar as contradições presentes na sociedade e sejam capazes de realizar intervenções que provocam a superação dessas. Isso se dá pelo desenvolvimento de uma visão mais elaborada e aprimorada sobre a realidade, o que só é possível a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados.

Todos possuem uma visão sobre a realidade circundante. Mas quando nos apropriamos de conhecimentos sistematizados, nosso olhar aprimora-se, pois só então, estamos munidos de conhecimentos suficientes para reinterpretarmos uma determinada realidade com melhores condições de análise. Para a PHC, a escola é o espaço para que essa apropriação aconteça.

A partir dessas considerações, afirmamos que a mediação educativa em tempos e espaços escolares parte da premissa de que o aluno possui uma visão sincrética da realidade, ou seja, uma visão simplista e imediata. Depois que ele se apropria de conhecimentos sistematizados, a visão do aluno para a mesma realidade passa a ser sintética, isto é, elaborada e aprimorada. A mediação educativa não muda a realidade social, mas tem condições de mudar o olhar dos alunos. São esses indivíduos, munidos de conhecimentos sistematizados, que são capazes de mudar a realidade social.

É por isso que toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social. Ao falarmos em prática social, nos referimos a todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, mas que é fruto de um processo histórico de produções e intervenções humanas. Quando Saviani (2008; 2011) refere-se às práticas sociais dos

indivíduos, ele usa a expressão “prática social global”, pois, de maneira dialética, “as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem.” (SAVIANI, 1996, p. 89). A expressão “prática social global” nos remete à prática social que engloba as diferentes práticas sociais individuais, em seus fragmentos particulares e singulares, mas que não deixa de ser expressão e ter correspondência com um todo universal.

A prática social ganha dimensão ora imediata, expressa por práticas individuais cotidianas, mecânicas, de aspecto local de quem as pratica, conservadoras e reprodutoras de tradicionais formas de se agir e, ao mesmo tempo, dialeticamente, ganha dimensão ora mediata, expressa por práticas sociais mais incomuns aos indivíduos, refletidas, de aspecto universal, contestadoras e transformadoras de tradicionais formas de se agir.

Como o objetivo da mediação educativa é fazer o aluno passar de uma visão sincrética a uma visão sintética da realidade, é preciso dialogar com as diferentes dimensões da prática social. De maneira dialética, é preciso que a prática social seja utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade, ora como elemento para seu reconhecimento.

Tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A distinção é que, por falta de apropriação de conhecimentos sistematizados, os alunos possuem uma visão sincrética sobre a realidade social, enquanto os professores, por terem se apropriado de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética sobre a mesma realidade.

Entretanto, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque ele se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. Isto é, no momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Dessa forma, toda mediação educativa possibilita alcançar e/ou ampliar a visão sintética, tanto dos alunos, quanto dos professores.

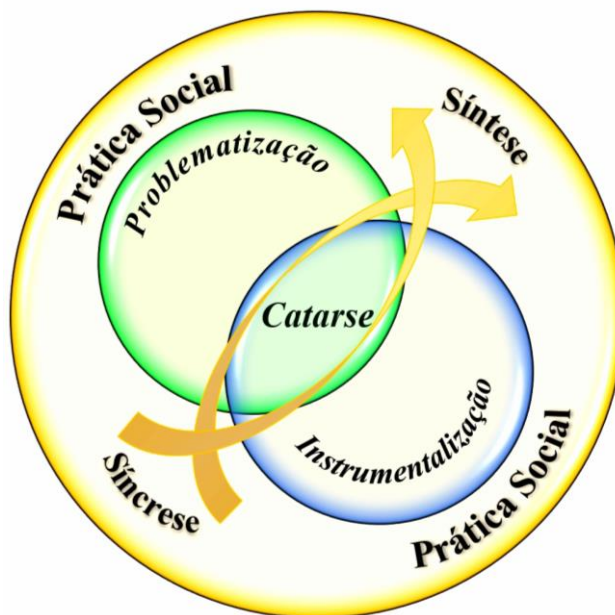
Ao reconhecer que a visão do professor expressa uma síntese precária, a PHC supera as visões de professor apresentadas pelas escolas Tradicional (como detentor de todo saber) e Nova (como apenas um facilitador que constrói saberes com os alunos). Na PHC, o professor é o profissional que se apropriou do conhecimento científico, filosófico e/ou artístico, mas que em cada mediação educativa aprimora seu olhar a partir do contato único com seus alunos.

Apesar de ser uma atividade intencional e em movimento, a mediação educativa deve contemplar momentos que garantam a apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos. Esses momentos devem se dar de maneira imbricada, mas bem especificada.

Saviani (2008; 2011) enumera 3 momentos que devem compor toda mediação educativa: a problematização, a instrumentalização (também chamada de instrumentalização) e a catarse.

Para ilustrar a relação entre a prática social e os momentos da mediação educativa, elaboramos um diagrama que expressa essa dinâmica com fundamentação teórica na PHC.

Figura 1 - Dinâmica da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: Elaboração própria de Turini e Lima⁽⁴⁵⁾.

O período de duração dos momentos depende das condições necessárias que os alunos dispõem para vivenciá-los. Por exemplo, “nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos.” (SAVIANI, 2008, p. 60).

A problematização trata do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2015, p. 37), e para isso, “que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Um dos equívocos mais recorrentes na compreensão desse momento é achar que os problemas são apenas aqueles presentes no cotidiano dos alunos e professores. Isso nos leva a refletirmos sobre o que é verdadeiramente um problema de reflexão.

O “problema, [...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.” (SAVIANI, 1996, p. 16, grifo nosso). O problema tem como essência a necessidade humana. Ou seja, uma pergunta não respondida não é um problema para o ser humano. Porém, um questionamento que não se sabe a resposta, mas que se faz necessário saber, torna-se um problema.

A essência do problema é a necessidade. [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. [...] um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 1996, p. 14, grifos nossos).

Como já dissemos antes, a prática social é, ao mesmo tempo, particular e universal, singular e global. É por isso que não se pode ocupar o momento de problematização apenas com problemas cotidianos dos alunos e professores, mas sim, deve ser pensado de forma ampla. Pensando em nossa existência como humanos, há problemas universais que possuem relação com a nossa vida particular e vice e versa.

Para buscarmos a solução dos problemas postos na prática social é preciso identificarmos que conhecimentos são necessários para equacioná-los. “Na verdade, um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso.” (SAVIANI, 1996, p. 19, grifo nosso). Na educação escolar, recorre-se aos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte para se pensar sobre os problemas da prática social, como equacioná-los e se há possibilidades de resolvê-los.

Assim, a problematização deve ser um momento vivenciado pelo professor antes mesmo das aulas acontecerem. Entretanto, durante as aulas, os alunos também devem problematizar sobre esses problemas postos na prática social, de acordo com suas próprias capacidades, conforme os diferentes níveis e ciclos educacionais.

Já o momento da instrumentalização trata “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). É o momento de oferecer aos alunos a transmissão e assimilação contextualizada dos conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, Filosofia e Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade.

Chamamos a atenção, de novo, para pensarmos a mediação educativa a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário. Os elementos “o que” (conteúdo) e “como” (forma) são ligados diretamente com “quem” e “porque, para que” (destinatário). Os conhecimentos e a forma de transmiti-los estão diretamente ligados ao tipo de indivíduo que se quer formar/para que. Ao mesmo tempo, é preciso atentar-se para as limitações postas pelos tempos e espaços escolares.

Para atender a essas expectativas, a transmissão do conhecimento pode se dar tanto de forma direta ou indireta. São “direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). É preciso entender que esses não são apenas recursos técnicos de

transmissão, mas sim a materialização da concepção sobre qual seria o melhor meio de concretizar as intenções e objetivos presentes na mediação educativa. É evidente que as condições estruturais dos tempos e espaços escolares também influenciam nessas decisões.

Com essa postura, Saviani (2008; 2011) novamente supera as propostas das escolas Tradicional e Nova, pois não centraliza a atividade da transmissão e assimilação dos conhecimentos no professor, nem no aluno, mas a coloca a serviço das intenções e objetivos da mediação educativa para o desenvolvimento humano pela apropriação do conhecimento.

Por ser uma pedagogia marcada pelo movimento dialético, os momentos de problematização e instrumentalização na PHC são unitários. Não se pode cair no equívoco de distingui-los e acabar fragmentando-os dentro da mediação educativa. São momentos, não passos! Quando se problematiza, pode se estar instrumentalizando e vice e versa.

O resultado dessa relação imbricada é a produção do momento catártico. A catarse expressa o momento onde a estrutura dos significados teórico e prático dos conhecimentos sistematizados é apropriada e incorporada em forma de superestrutura na consciência do aluno, transformando-os em “segunda pele”, em “segunda natureza” (SAVIANI, 2017).

Esse processo promove o desenvolvimento do aluno, produz nele a humanidade histórica e coletiva e provoca mudanças qualitativas em sua consciência. Essas mudanças são evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social.

E nesse processo unitário de problematização-instrumentação emerge concomitantemente o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...] (SAVIANI, 2015b, p. 38).

Na perspectiva histórico-crítica, acreditamos que a escola seja um espaço para transmissão e assimilação contextualizada de conhecimentos sistematizados, expressos pela Ciência, pela Filosofia e pela Arte, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade. Esse processo faz com que o aluno passe de uma visão sincrética da realidade social a uma visão sintética da mesma realidade, promovendo seu desenvolvimento, gerando mudanças qualitativas em sua consciência, evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social.

Para isso, acreditamos que a mediação educativa seja a ação intencional que proporciona a vivência unitária dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, expressa pelos inúmeros métodos didáticos possíveis de serem aplicados nos tempos e espaços escolares. Essa ação acontece em constante diálogo com a prática social, que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediatas, ora mediatas, sendo utilizada ora como

elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento.

4.3 Outra didática para a Pedagogia Histórico-crítica

Devido a limitação dos tempos e espaços, a mediação educativa na educação escolar tem como maior expressão a estruturação da aula. A aula carrega e expressa a prática social porque é vivenciada por sujeitos que estão imersos nela (alunos e professores). Na verdade, a aula também é uma prática social que, dialeticamente, ora se apresenta como prática social, também presente na realidade, ora analisa a prática social, tendo-a como objeto de estudo.

Logo, “a aula se caracteriza como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante.” (ABRANTES⁴², 2018, p. 100). A partir dos apontamentos feitos por Abrantes (2018), afirmamos que a aula consegue transitar entre a abordagem de problemas mais gerais e abstratos e questões mais particulares e singulares dos contextos que os sujeitos que vivenciam a aula estão imersos.

Por também ser uma prática social, a aula pode tanto mobilizar o aluno para a melhor compreensão da realidade, como também pode mantê-lo na condição de simples reproduzidor da prática social que já realiza, conservando-o no imediatismo das situações aparentes. É por isso que reafirmamos que todo professor e toda instituição que se propõem a realizar mediações educativas expressam intenções frente à realidade social, seja de forma consciente ou não.

Nessa perspectiva de também a conceber como uma prática social, se a aula for rica de conhecimentos sistematizados, ela pode produzir relações sociais com o mesmo grau de riqueza. Do contrário, pode produzir relações sociais com o mesmo teor de esvaziamento.

Planejar a mediação educativa é planejar a estrutura das aulas. Seguindo as inspirações da PHC, o professor, antes mesmo de preparar suas aulas, deve vivenciar o momento de problematização. Recordamos que a problematização visa identificar os problemas postos na prática social global, para além do cotidiano dos alunos e professores, mas que, de maneira dialética, se manifesta na realidade cotidiana desses.

Pensando em como a educação escolar pode encaminhar as devidas soluções aos problemas da prática social, o professor, se possível com seus pares, deve se debruçar para

⁴² Angelo Antônio Abrantes, Doutor em Educação, é Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus Bauru/SP.

analisar a estrutura organizacional da instituição que atua, expressa, por exemplo, pela proposta curricular, calendário letivo, Projeto Político-pedagógico, etc. Deve verificar como essa estrutura normativa pode permitir a abordagem dos problemas postos na prática social e como ele, professor, poderá trabalhar para ascender os alunos da síncrese à síntese.

Sabendo que está imerso na mesma prática social que seus alunos, o professor deve buscar identificar os elementos que causam equívocos e contradições, responsáveis por manter a visão do aluno sincrética. Tal exercício é de extrema relevância para que o professor descubra quais métodos didáticos utilizará para levá-los à visão sintética. Na identificação desses equívocos e contradições, o professor precisa estar atento ao universo simbólico, sobretudo o linguístico, que os alunos dispõem, a fim de facilitar a ascensão à síntese.

Para que os conhecimentos sistematizados se tornem “segunda pele”, é preciso que o aluno entenda o significado simbólico dos conceitos sistematizados e os relacionem à sua devida expressão linguística. Conhecer o universo simbólico e linguístico do aluno permite que o professor use exemplos que expressem sentido para sua compreensão, ao mesmo tempo que o eleva ao conhecimento sistematizado, ampliando seu universo simbólico e linguístico.

Nessa atividade de reflexão, o professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, etc.), lança mão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, apropriados ao longo de sua formação, e elaborar meios para viabilizá-los aos alunos. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.” (SAVIANI, 2008, p. 17). Essa é a transformação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares.

Faz parte dessa sistematização estar atento à disponibilidade das aulas, dos tempos e espaços escolares e, sobretudo, do calendário escolar, para não chegar à constatação no fim do ano letivo de que “fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Uma vez tendo identificado os problemas que se apresentam na prática social, identificado os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado o conhecimento científico, filosófico e artístico, transformando-o em saberes escolares e atento ao calendário escolar do ano letivo, o professor está pronto para ministrar as aulas.

Criamos um quadro para evidenciar a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da PHC no planejamento da mediação educativa e a relação dos momentos intermediários.

Figura 2 - Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-crítica



Fonte: Elaboração própria de Turini e Lima⁽⁴⁵⁾.

A partir da concepção teórico-metodológica da PHC, sistematizamos um método para ser aplicado na realidade pesquisada. Assim como sugerido por Saviani (2008; 2011),

concebemos a mediação educativa como uma ação dialética e intencional. Não podemos afirmar que o método que sistematizamos deve ser universalizado para todas as escolas que queiram se fundamentar nessa teoria, pois cada realidade escolar é única. Entretanto, em nenhum momento a prática social deixa de relacionar-se com elementos mais totalizantes, o que permite dizermos que, de uma forma ou outra, nossa proposta metódica pode servir como parâmetro ou diretriz para sistematizar um método didático para a PHC.

Partimos da intenção de elaborarmos um documento que possa ser apresentado formalmente às instituições escolares e ser utilizado para fins legais, caso necessário. O documento elaborado apresenta cabeçalho para preenchimento dos dados institucionais, informações sobre o componente curricular, professor, período letivo e número de aulas.

A organização metódica do quadro visa atender a formalidade que documentos institucionais geralmente possuem. Porém, não podemos perder de vista que a PHC é uma pedagogia dialética e, em nenhum momento, a normatização pode engessar o movimento de sua interpretação. A partir dessas considerações, criamos 11 tópicos para serem preenchidos.

1) Os problemas e a relação de síncrese com a prática social. Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é o questionamento sem resposta, mas que, devido a necessidade humana, precisa ser compreendido dentro da prática social. A partir do problema, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista e imediata).

2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico. Neste momento, o professor analisa as possibilidades fornecidas pela instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do Projeto Político-pedagógico (PPP), etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos caminhos que fará para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.

3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares. Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O

objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para ele poder enxergar a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. Para isso, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saberes escolares. Isso implica dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por certos conteúdos e formas de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, ou seja, qual é o seu destinatário. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser incorporados na consciência dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de transformar a realidade social pela ação humana. A tríade forma-conteúdo-destinatário revela a intenção sobre o como, o que e quem a mediação educativa pretende formar. Sugerimos que a sistematização dos conhecimentos siga uma ordem histórica. A produção social do saber é histórica (SAVIANI, 2011, p. 68). Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente (SAVIANI, 2011, p. 51). A PHC firma-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2011, p. 88). Desse modo, “Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente.” (SAVIANI, 2011, p. 123). Apenas lembramos que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. É preciso guiar-se pela história e, ao mesmo tempo, manter as especificidades dos componentes curriculares e suas respectivas ciências.

4) Os processos de instrumentalização. Neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, os procedimentos de instrumentalização, as datas de sua efetiva realização, bem como o número de aulas que tais procedimentos e atividades ocuparão durante o período letivo. Lembramos ser fundamental que a instrumentalização considere o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem.

5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social. A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teórico e prático transmitidos, que causam transformação pessoal na consciência do aluno, evidenciada por sua nova forma de se

posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc.

6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana. A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pela consciência e clareza da relação entre as partes e o todo e a complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda mediação educativa, aprimoram sua visão sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos suficientes para provocar mudanças na realidade.

7) As avaliações como evidências da aprendizagem. A avaliação é sempre um juízo de valor (MAGALHÃES⁴³ e MARSIGLIA⁴⁴, 2014, p. 238). Presente em todo o processo educacional do contexto escolar, a avaliação deve servir como mecanismo que verifica a apropriação daquilo que se propôs transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como) (MAGALHÃES e MARSIGLIA, 2014, p. 244). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve usar diversos instrumentos simultâneos e promover processos qualitativos de práticas pedagógicas que, dialeticamente, observa os resultados e orienta novos caminhos. A avaliação também é dotada de intenções e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.

8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem. Vários são os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que se propôs transmitir (singularidades dos alunos, baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso

⁴³ Giselle Modé Magalhães, Doutora em Educação Escolar, é Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Campus São Carlos/SP.

⁴⁴ Ana Carolina Galvão Marsiglia, Doutora em Educação Escolar, é professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. Na segunda hipótese, o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, faz parte do processo de recuperação contínua pensar em formas de fazer o aluno conseguir se expressar nesse determinado instrumento de avaliação.

9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia. Como o objetivo da mediação educativa na PHC é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos dar acesso à Ciência, à Filosofia e à Arte e aproximar os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras da música clássica e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade. Lembramos que, inspirada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende que o mais complexo tem condições de explicar o mais simples, mas não o inverso.

10) O parecer da Coordenação Pedagógica. Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo a equipe de Coordenação Pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.

11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos. Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária. É síntese, pois o professor se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, pois toda mediação educativa é uma prática social na qual o professor ainda não teve contato. É por isso que toda mediação pedagógica altera a visão do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte para transformar em saberes escolares, etc., e deve utilizá-los para aprimorar o seu trabalho educativo.

A partir da sistematização da teoria em método, elaboramos um quadro que reúne todas as instruções para compor um documento formal, aplicável à realidade escolar, mas que em nenhum momento pode deixar de ser lido de maneira dialética e intencional.

Quadro 4 - Modelo de Plano Bimestral de mediação educativa na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica

MODELO DE PLANO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA			
Escola:	Município/UF:	Prof.(a):	
Ano/Turma Escolar:	Componente Curricular:	C.H. Semanal:	
Período Letivo:	Início:	Término:	Total de Aulas:
1) Os problemas e a relação de síntese com a prática social			
Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. O problema é o questionamento sem resposta, mas que, devido a necessidade humana, precisa ser compreendido dentro da prática social. A partir do problema, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista e imediata).			
2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico			
Neste momento, o professor analisa as possibilidades fornecidas pela instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do Projeto Político-pedagógico (PPP), etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos caminhos que fará para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.			
3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares			
Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para ele poder enxergar a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. Para isso, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saberes escolares. Isso implica dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por certos conteúdos e formas de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, ou seja, qual é o seu destinatário. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser incorporados na consciência dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de transformar a realidade social pela ação humana. A tríade forma-conteúdo-destinatário revela a intenção sobre o como, o que e quem a mediação educativa pretende formar. Sugerimos que a sistematização dos conhecimentos siga uma ordem histórica. A produção social do saber é histórica. A PHC firma-se sobre uma base histórica e historicizante. Apenas lembramos que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. É preciso guiar-se pela história e, ao mesmo tempo, manter as especificidades dos componentes curriculares e suas respectivas ciências.			
4) Os processos de instrumentalização			
Cronograma	Nº de Aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento

5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social		
A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teórico e prático transmitidos, que causam transformação pessoal na consciência do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc.		
6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana		
A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pela consciência e clareza da relação entre as partes e o todo e a complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda mediação educativa, aprimoram sua visão sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos suficientes para provocar mudanças na realidade.		
7) As avaliações como evidências da aprendizagem		
A avaliação é sempre um juízo de valor. Presente em todo o processo educacional do contexto escolar, a avaliação deve servir como mecanismo que verifica a apropriação daquilo que se propôs transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve usar diversos instrumentos simultâneos e promover processos qualitativos de práticas pedagógicas que, dialeticamente, observa os resultados e orienta novos caminhos. A avaliação também é dotada de intenções e deve ter compatibilidade com os objetivos da mediação educativa.		
8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem		
O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. Na segunda hipótese, o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, faz parte do processo de recuperação contínua pensar em formas de fazer o aluno conseguir se expressar nesse determinado instrumento de avaliação.		
9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia		
Como o objetivo da mediação educativa na PHC é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos dar acesso à Ciência, à Filosofia e à Arte e aproximar os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras da música clássica e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade. Lembramos que, inspirada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende que o mais complexo tem condições de explicar o mais simples, mas não o inverso.		
10) O parecer da Coordenação Pedagógica		
Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo a equipe de Coordenação Pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.		
11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos		
Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária. É síntese, pois o professor se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, pois toda mediação educativa é uma prática social na qual o professor ainda não teve contato. É por isso que toda mediação pedagógica altera a visão do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte para transformar em saberes escolares, etc., e deve utilizá-los para aprimorar o seu trabalho educativo.		
Data	Assinatura do Professor(a)	Ciência da Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 A proposta em prática e o produto educacional

A partir das bases teórica-metodológicas e da elaboração de um método de aplicação voltado para o espaço escolar, realizamos a sua adequação para aplicação na Etec pesquisada e, paralelamente, desenvolvemos um produto educacional para aplicação no contexto escolar.

As normas regimentais do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) exigem que todos os seus mestrandos pesquisem produtos, processos e tecnologias educacionais. No intuito de articular as pesquisas em execução com a possibilidade de sua aplicação nos espaços escolares, o PPGDEB deu espaço à criação do Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE).

Coordenado atualmente pelas professoras Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira e Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, o LADEPPE busca possibilidades de transposição didática das pesquisas educacionais em curso por meio do desenvolvimento de mídias didáticas. A equipe é formada por pesquisadores da área de ensino, com associação de graduandos dos cursos de Design, Ciência da Computação e outros correlatos. Após finalizados, os produtos são disponibilizados no site do próprio PPGDEB e também no Repositório EduCAPES.

Em parceria com Deivide Lima⁴⁵ e João Gonçalves⁴⁶, desenvolvemos um jogo educacional chamado FilosoBol. Sabemos que há inúmeras propostas de jogos na área da educação. Na sua maioria, se bem aplicados, geram ótimos resultados pedagógicos. Pois é nesse sentido que objetivamos contribuir com o aprendizado de nossos alunos, utilizando recursos lúdicos, ao mesmo tempo que seja possibilitado a apropriação de conhecimentos.

Fundamentados pelas concepções teóricas da PHC, o FilosoBol apresenta-se em forma de jogo e utiliza alguns fundamentos esportivos semelhantes aos do basquetebol, propondo envolver e estimular a participação de alunos para a incorporação dos conhecimentos transmitidos pela mediação educativa em tempos e espaços escolares. A partir dessas considerações, o FilosoBol apropria-se do conceito de jogo, em que

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA, 2000, p. 20).

⁴⁵ Deivide Telles de Lima, Mestre em Docência para Educação Básica, é professor de Educação Física nas redes pública municipal e privada, na cidade de Jahu/SP.

⁴⁶ João Gonçalves de Oliveira, Especialista em História, Sociedade e Cultura, é professor de História nas redes pública estadual e privada, nas cidades de Jahu/SP e Brotas/SP.

Acreditamos que o jogo pode ter uma finalidade em si mesmo, como nos propõe Huizinga (2000). O jogo não surge e não existe apenas no contexto escolar, mas o extrapola e se faz presente no cotidiano dos seres humanos. Cabe lembrarmos que, segundo o autor, o *homo ludens* (o homem lúdico) caracteriza-se pelo interesse em atividades criativas, de ficção e abstração, podendo estar presentes em toda atividade humana.

Quando observamos as novas interações dos indivíduos com as tecnologias digitais e redes sociais, percebemos que a ludicidade se faz presente nesses mecanismos. Seja pelas artes gráficas, pelas *selfies*, pelos *memes* ou redes sociais, todos esses exemplos corroboram para evidenciar que elementos lúdicos estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia.

Outro fenômeno presente nos contextos escolares atuais é a gamificação. Karl Kapp⁴⁷ define a gamificação como “o uso das mecânicas baseadas nos jogos, a estética e o modo como o jogo é pensado para engajar as pessoas, promovendo a aprendizagem e a resolução de problemas” (KAPP, 2012, p. 23). O autor entende que a gamificação é uma abordagem emergente no campo educacional, que facilita a aprendizagem e estimula a motivação.

Ressaltamos que a gamificação em contextos escolares não depende das tecnologias digitais, mas não podemos negar que o advento de dispositivos tecnológicos fez com que seu desenvolvimento e implantação se tornasse cada vez mais onipresente (KAPP, 2014). Dessa forma, o aluno não apenas joga um jogo, mas participa de atividades que incluem elementos de jogos, onde a ideia central é integrar tais elementos aos ambientes educacionais.

Quando pensamos em desenvolver um jogo para ser aplicado em contextos escolares, realizamos uma ação que vai ao encontro de uma concepção humana para além das necessidades biológicas. Essa postura corresponde à própria humanização dos indivíduos e seu estímulo à significação a partir da apropriação simbólica da vida social, uma vez que podemos ter a ludicidade como algo presente desde as fases mais remotas da cultura humana.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Não afirmamos que a escola é um espaço de pura aplicação de jogos. Não! Entendemos a atividade escolar a partir da PHC, onde o papel central da escola está na

⁴⁷ Karl M. Kapp, Doutor em Educação, é Diretor Assistente e professor do Instituto de Tecnologias Interativas da Bloomsburg University (IIT).

transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado. Neste momento, estamos reconhecendo o valor da ludicidade para o desenvolvimento humano, assim como a relevância que temas, como a gameificação, possuem dentro das atividades pedagógicas, crendo ser bons e viáveis caminhos para serem percorridos nos tempos e espaços escolares.

Uma vez presente em contextos escolares, o FilosoBol deve trazer consigo uma finalidade intencional. Essa intencionalidade deve estar ligada ao desenvolvimento dos alunos, a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados. Por isso, pensamos em um jogo que pudesse ser utilizado por qualquer professor de qualquer componente curricular.

Esse foi o motivo de termos chamado o jogo de FilosoBol. Poderíamos ter chamado de “SocioBol”, “BioloBol”, “GeografoBol” ou “QuimicoBol” se quiséssemos contemplar os conteúdos específicos da Sociologia, Biologia, Geografia ou Química, respectivamente. Mas, os exemplos não terminariam por aqui e teríamos dificuldade de abranger tantos outros componentes curriculares e suas nomenclaturas.

Primeiramente, o nome FilosoBol faz referência ao sentido etimológico da palavra “filosofia”. Vinda do grego, a palavra “filosofia” une os termos *philo* (amor em seu sentido “amigo”) e *sophia* (sabedoria). “Atribui-se a Pitágoras a distinção entre *sophia*, o saber, e a *pilosophia*, que seria a ‘amizade ao saber’, a busca do saber. [...] o termo ‘filosofia’ foi frequentemente usado para designar a totalidade do saber, a ciência em geral” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2011, p. 108). Logo, Filosofia é o amor à sabedoria e ao conhecimento, pela busca permanente da verdade. O filósofo é um amante do saber, sem restrições.

Ao encontro dessa perspectiva, retomamos a postura adotada pelo filósofo Antonio Gramsci, no Caderno 11, onde o autor propõe que “é preciso demonstrar que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características da ‘filosofia espontânea’ que é própria de todo o mundo.” (MONASTA, 2010, p. 24).

Em referência a essas definições, utilizamos a expressão “Filoso” para evidenciar a ideia de que a busca pelo conhecimento pode ser vivenciada por todos, em uma perspectiva de totalidade. O termo “Bol” é utilizado para expressar a concepção de uma atividade em movimento, na forma dinâmica de um jogo com bola. Assim sendo, o termo “FilosoBol”, mais que uma adequação semântica, expressa um sentido teórico-conceitual, em que, uma atividade lúdica em forma de jogo, realizada dentro dos tempos e espaços escolares, intencionalmente sistematizada como prática pedagógica, possibilita a transmissão-assimilação dos saberes escolares de maneira dinâmica e significativa.

Não é por acaso que, em seu desenho gráfico do logotipo, a letra “B” apresenta o símbolo do infinito. Tantos quantos componentes curriculares possa abranger, o FilosoBol

também se caracteriza pelas diversas possibilidades de sua aplicação. Não poderíamos ter pensado em um jogo com regras fixas e inflexíveis. Também somos professores e vemos todos os dias as limitações que as escolas possuem, seja em seu caráter físico, administrativo ou pedagógico. Quanto maior for a concepção do caráter flexível de um jogo, maiores são as chances de todas as realidades escolares conseguirem jogar o FilosoBol, seja em quadra poliesportiva, sala de aula ou outros tempos e espaços da realidade escolar brasileira.

Enquanto jogo, o FilosoBol, é composto pela dinâmica de um *quiz* com perguntas de múltipla escolha e alguns fundamentos do basquetebol. As equipes são formadas por 4 jogadores. Em seu desenvolvimento, cada equipe, posicionada em quadra, deve buscar responder corretamente 3 perguntas feitas em cada rodada para conquistarem o direito de arremesso da bola ao cesto. As equipes pontuam cada vez que respondem corretamente as perguntas e/ou convertem a bola ao cesto. Vence a equipe que conseguir mais pontos que o seu adversário ao longo do jogo.

Referente ao FilosoBol e sua relação com a mediação educativa, precisamos resgatar a compreensão sobre em que medida as aulas podem ser práticas sociais que proporcionam momentos catárticos. Segundo Abrantes (2018), a catarse não é um fenômeno que acontece em toda aula ministrada aos alunos, ao mesmo tempo que, dialeticamente, o momento catártico pode ser desencadeado pela aula e/ou na aula.

Como a catarse é o momento que altera qualitativamente a relação do aluno com o mundo, não podemos cair no equívoco de pensar que uma única aula poderá proporcionar essa complexa transformação. Mas, na mesma medida, é pela e na aula que a catarse se torna possível dentro da escola. A partir dos apontamentos de Abrantes (2018), é preciso conceber a catarse como resultado de um sistema de aulas, de um conjunto de componentes curriculares, da articulação de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais.

Sendo assim, podemos pensar que jogar o FilosoBol pode ser um momento da educação escolar que possibilita vivenciar a catarse. O FilosoBol pode proporcionar a vivência do momento catártico dentro da dinâmica do jogo, pois uma parte de sua lógica interna objetiva fazer seus jogadores responderem corretamente um *quiz* de perguntas sobre determinados conteúdos, estudados durante um determinado período de aulas.

Chamamos a atenção para não cometermos o equívoco de concebermos o FilosoBol como instrumento “mágico” de promoção de catarse. Enquanto parte da mediação educativa, o FilosoBol é uma possibilidade de desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, que considera o caráter lúdico presente nas atividades humanas, sem perder de vista o objetivo de apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Dessa forma, o FilosoBol pode ser uma atividade desenvolvida após um determinado período de aulas, de um ou mais componentes curriculares, que possibilita contribuir para proporcionar o momento catártico dentro da mediação educativa.

Com o objetivo de aplicarmos o método que desenvolvemos e o produto educacional que criamos, reportamos ao nosso campo de pesquisa e planejamos a mediação educativa do componente curricular de Sociologia, para o 1º Bimestre do ano letivo de 2018 da 1ª Série ETIM da Etec pesquisada.

As informações contidas no “Levantamento Estatístico do Perfil dos Alunos” foi o nosso primeiro contato com os alunos do 1º ETIM. Esse levantamento é realizado a partir dos dados coletados no questionário exploratório que todos os alunos de todas as Etecs do CEETEPS obrigatoriamente preenchem no ato da matrícula.

Dentre os inúmeros dados desse levantamento e suas possíveis interpretações, chamou-nos a atenção os dados sobre a origem escolar, referente ao curso de Ensino Fundamental desses alunos. O percentual de alunos que vieram de escolas privadas é de 77,14%, em detrimento de 22,86% oriundos de escolas públicas. Essa informação revela a contradição do sistema escolar analisado. No site institucional do CEETEPS, a autarquia apresenta como missão a tarefa de “Promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo.” (CEETEPS, 2019).

Entretanto, quando constatamos que mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos ingressantes são oriundos de escolas privadas, entendemos que, na realidade, as Etecs estão fornecendo uma educação profissional e tecnológica gratuita, mas não pública. Pelo menos na realidade pesquisada, os beneficiados desse serviço estatal são as elites locais que dispõem de condições para custear os gastos escolares de seus filhos e, conseqüentemente, retiram a oportunidade daqueles que não dispõem recursos para acessarem uma educação escolar de qualidade.

Inferimos que o Ensino Médio ofertado pelo CEETEPS apresenta distintas expectativas e pretensões quando comparado com o mesmo curso ofertado pela SEE/SP. Essa análise exige um trabalho de pesquisa mais aprofundado, mas, momentaneamente, concluímos que, pelo menos na realidade pesquisada, o CEETEPS oferece educação escolar para os filhos da elite local, excluindo majoritariamente os filhos daqueles que deveriam se beneficiar do serviço gratuito do Estado. Por fim, o processo seletivo para ingresso na Etec acaba por “legitimar” e “justificar” as desigualdades reproduzidas por ela mesma.

Destacamos que esses elementos foram utilizados como exemplos durante as aulas toda vez que se pretendeu exemplificar o que são contradições sociais, estratificação social ou

outros elementos pertinentes. No entanto, esses elementos não foram nosso principal problema de reflexão identificado na prática social.

Optamos por discutir um problema que fosse ao encontro da formação, tanto profissional quanto humana, dos alunos do 1º ETIM. Por ser integrado ao Ensino Técnico em Informática para Internet, abordamos o aumento do uso das redes sociais e a massificação de opiniões pessoais de seus usuários. Tal fenômeno confunde as opiniões pessoais com as análises críticas. A Sociologia é a ciência que compreende cientificamente as relações entre indivíduos e a sociedade. Portanto, recorrer ao conhecimento sociológico pode levar os alunos a identificarem o senso comum e o substituírem pelas análises científicas.

Em anos eleitorais (como foi 2018), essa criticidade se faz ainda mais necessária. Para isso, é preciso que os alunos se apropriem das teorias sociológicas clássicas, compreendam a metodologia de análise social e consigam reproduzi-las para identificar as estruturas sociais e intenções das "opiniões pessoais" emitidas tanto na vida real quanto nas redes sociais.

Destacamos que, todos os anos, a Etec pesquisada realiza uma atividade escolar denominada “Semana Científica e Cultural”. Em 2017, o tema escolhido para o evento foi “A Era da Pós-verdade”, fruto de conversas entre equipe gestora, professores e alunos. Percebemos que o tema sobre pós-verdade é um problema que incomoda a realidade escolar pesquisada, ao mesmo tempo que se apresenta como um problema posto na prática social, presente, inclusive, na subseção sobre metodologia de nossa pesquisa científica.

Na análise da estrutura organizacional e verificação das possibilidades de um ensino histórico-crítico, identificamos que todas as salas de aula da escola possuíam computadores, caixa de som e *data show*, o que nos possibilitou utilizar vários recursos tecnológicos durante as aulas. Além disso, em conversa com os alunos, todos dispunham de aparelhos celulares, com acesso à internet, o que também nos possibilitou pensar no uso desses recursos.

Realizamos um planejamento onde todas as aulas fossem expostas em *data show*, e seus respectivos arquivos disponibilizados aos alunos. As atividades de fixação foram disponibilizadas pelo *Edmodo*, uma plataforma educacional acessada tanto por computador, quanto por celular, que permite aos professores compartilhar conteúdos, distribuir questionários, tarefas e gerenciar a comunicação com alunos, colegas e pais. Utilizamos sua versão gratuita para organizar nossas atividades e as tarefas dos alunos.

A utilização dessa tecnologia nos permitiu criar um ambiente propício de enfrentamento do problema social que identificamos e que decidimos abordar. Além disso, o *Edmodo* nos permitiu otimizar tempo, tanto na distribuição de conteúdos e tarefas, quanto na orientação das atividades, por disponibilizar um ciberespaço para concentrar informações e

orientações. Essa foi uma necessidade que tivemos que atender, pois a grade curricular das aulas de Sociologia na Etec, em 2018, era de apenas 1 hora-aula semanal.

Ao encontro de tentar otimizar ainda mais o tempo, conversamos com os membros da Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso e conseguimos organizar a aplicação das avaliações escritas em um período fora das aulas de Sociologia disponíveis no bimestre. Essa medida foi solicitada, pois quisemos direcionar o maior número de aulas possíveis para a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados.

Quanto a organização do currículo, analisamos que a proposta curricular das Etecs não apresenta o que se espera dos componentes curriculares enquanto tais. Entretanto, SÃO PAULO (2011, p. 18-39) apresenta os objetos de aprendizagem que devem ser ensinados ao longo dos três anos do Ensino Médio, separados por temas e componentes curriculares.

O documento que trata especificamente da grade curricular dos cursos de ETIM é o “Plano de Curso atualizado de acordo com a Matriz Curricular homologada para o 1º semestre de 2016”, publicado em 9 de setembro de 2013 (SÃO PAULO, 2013). A partir de São Paulo (2013, p. 29-30), elaboramos um quadro para expor os objetos de aprendizagem para o ensino de Sociologia previstos para o decorrer do ano letivo do 1º ETIM.

Quadro 5 - Objetos de aprendizagem por temas para o ensino de Sociologia - 1º ETIM - CEETEPS (2013)

Temas	Objetos de aprendizagem associados aos temas
Tema 1 - Indivíduo e Sociedade	Família; Religiosidade; Comunidade; Sociedade; Relações e interações sociais ⁽¹⁾ .
Tema 2 - O Trabalho e a Sociedade⁽²⁾	O trabalho em diferentes tempos e sociedades; Repercussões das mudanças sociais no mundo do trabalho; Divisão social do trabalho: divisão sexual e etária do trabalho; O Trabalho no Brasil; A flexibilização do trabalho e o desemprego estrutural.
Tema 3 - Sociologia Urbana	A questão urbana e metropolitana do pós-fordismo a atualidade; A urbanização em países dependentes; Organização da Cidade Mobilidade espacial intrametropolitana; Segregação sócio espacial e vulnerabilidade social ⁽³⁾ ; Expansão urbana e meio-ambiente; Relações homem-natureza e sustentabilidade
Tema 4 - Sociologia Rural	Raízes agrárias e a constituição da sociedade brasileira; Formação e transformações do espaço agrário brasileiro; Relações e conflitos sociais no campo Campesinato e Agricultura Familiar; Modernização da agricultura: mudanças sociais, degradação social, êxodo rural e a agroindústria; Questão agrária; Comunidades Rurais e novas identidades rurais; Relações homem-natureza e sustentabilidade

Fonte: SÃO PAULO, 2013, p. 29-30. Elaboração própria.

⁽¹⁾ Fazer uma abordagem com relação a diferença entre mundo real / virtual (internet, mídias sociais).

⁽²⁾ Comentar o quanto a Internet está rompendo barreiras físicas e temporais no trabalho interferindo de maneira a influenciar o comportamento.

⁽³⁾ Fazer uma abordagem com relação a vulnerabilidade também nas redes sociais.

A organização de SÃO PAULO (2011; 2013) nos lembra muito a organização apresentada pelas PCNEM+ (BRASIL, 2002). Brasil (2002, p. 92-98) propõe a articulação entre os conceitos estruturantes e competências específicas, a partir de eixos temáticos para o ensino de Sociologia.

São 4 eixos estruturantes: Indivíduo, Cultura, Trabalho e Política. Cada eixo apresenta 4 temas de trabalho, totalizando 16 temas diferentes. Cada tema possui 2 subtemas, totalizando 32 subtemas diferentes. Elaboramos um quadro para apresentar a relação entre os eixos, temas e subtemas propostos pelos PCNEM+ de Sociologia.

Quadro 6 - Eixos, temas e subtemas para o ensino de Sociologia conforme os PCNs+ de 2002

Eixos	Temas	Subtemas
EIXO 1 Indivíduo e Sociedade	Tema 1 - As Ciências Sociais e o cotidiano	Subtema 1 - As relações indivíduo-sociedade Subtema 2 - Sociedades, comunidades e grupos.
	Tema 2 - Sociologia como ciência da sociedade	Subtema 1 - Conhecimento científico <i>versus</i> senso comum Subtema 2 - Ciência e educação
	Tema 3 - As instituições sociais e o processo de socialização	Subtema 1 - Família, escola, Igreja, Justiça Subtema 2 - Socialização e outros processos sociais
	Tema 4 - Mudança social e cidadania	Subtema 1 - As estruturas políticas Subtema 2 - Democracia participativa
EIXO 2 Cultura e Sociedade	Tema 1 - Culturas e sociedade	Subtema 1 - Cultura e ideologia Subtema 2 - Valores culturais brasileiros
	Tema 2 - Culturas erudita e popular e indústria cultural	Subtema 1 - As relações entre cultura erudita e cultura popular Subtema 2 - A indústria cultural no Brasil
	Tema 3 - Cultura e contracultura	Subtema 1 - Relações entre educação e cultura Subtema 2 - Os movimentos de contracultura
	Tema 4 - Consumo, alienação e cidadania	Subtema 1 - Relações entre consumo e alienação Subtema 2 - Conscientização e cidadania
EIXO 3 Trabalho e Sociedade	Tema 1 - A organização do trabalho	Subtema 1 - Os modos de produção ao longo da história Subtema 2 - O trabalho no Brasil
	Tema 2 - O trabalho e as desigualdades sociais	Subtema 1 - As formas de desigualdades Subtema 2 - As desigualdades sociais no Brasil
	Tema 3 - O trabalho e o lazer	Subtema 1 - O trabalho nas sociedades utópicas Subtema 2 - Trabalho, ócio e lazer na sociedade pós-industrial
	Tema 4 - Trabalho e mobilidade social	Subtema 1 - Mercado de trabalho, emprego e desemprego Subtema 2 - Profissionalização e ascensão social
EIXO 4 Política e Sociedade	Tema 1 - Política e relações de poder	Subtema 1 - As relações de poder no cotidiano Subtema 2 - A importância das ações políticas
	Tema 2 - Política e Estado	Subtema 1 - As diferentes formas do Estado Subtema 2 - O Estado brasileiro e os regimes políticos
	Tema 3 - Política e movimentos sociais	Subtema 1 - Mudanças sociais, reforma e revolução Subtema 2 - Movimentos sociais no Brasil
	Tema 4 - Política e cidadania	Subtema 1 - Legitimidade do poder e democracia Subtema 2 - Formas de participação e direitos do cidadão

Fonte: BRASIL, 2002, p. 92-98. Elaboração própria.

Moraes; Guimarães; Tomazi (2004) apresentam uma crítica quanto a organização curricular por eixos. Segundo os autores, “isso coloca os conteúdos dentro de uma camisa de força. Os eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários, pois só poderiam ser definidos depois de uma ampla discussão entre professores por região, ou por Estado”. (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2004, p. 366).

Os autores ainda ressaltam que há divergências entre os eixos fundamentais propostos pelos PCNEM e pelas PCNEM+. O primeiro tem como eixo estruturante a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já o segundo, indica como eixos estruturantes os conceitos de cidadania, trabalho e cultura.

A proposta curricular das Etecs não possui eixos estruturantes, o que possibilita melhor mobilidade dos temas e a interação dos objetos de aprendizagem. Contudo, destacamos que esses conteúdos, à luz da orientação da proposta curricular, não devem ser utilizados como fins em si mesmos, mas como meio para desenvolvimento de competências.

De acordo com a fundamentação teórica da PHC, para se estabelecer um ensino histórico-crítico de Sociologia é preciso possibilitar ao aluno a transmissão e assimilação contextualizada dos conhecimentos sociológicos sistematizados, que foram e são produzidos, acumulados e reinterpretados historicamente pela humanidade. A partir de nossa análise sobre a proposta curricular das Etecs, utilizamos os conteúdos como fins em si mesmos, e não para atender a um conjunto de ações que supostamente faria o aluno ser capaz de algo.

Guiados por essa proposta, partimos para o momento de transformar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em saberes escolares. Nesse momento, precisamos estar atentos ao calendário escolar, para organizarmos nosso cronograma de atividades e também atentos ao universo simbólico, sobretudo linguístico, que os alunos dispunham.

Devemos lembrar que toda mediação educativa acontece dentro da prática social que, de maneira dialética, ganha dimensões ora imediata, ora mediata, utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade social, ora como elemento para seu reconhecimento. Por isso, é importante que o professor se inteire sobre o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem para conseguir transmitir o significado simbólico dos conceitos científicos, filosóficos e artísticos sem reduzi-los ou distorcê-los.

Entendemos que, por tratarmos de um 1º ano do nível médio, é de extrema importância demonstrarmos o processo histórico de desenvolvimento da Sociologia, contemplando sua origem e as principais teorias, conceitos e temas abordados pelos seus autores clássicos (Comte, Marx, Durkheim e Weber).

Na proposta curricular das Etecs, sentimos falta de uma unidade temática que trate especificamente da origem e dos clássicos da Sociologia. Assim, para esse 1º bimestre, sistematizamos, de maneira histórica, 4 unidades de conteúdos: **1) Origens da Sociologia e o positivismo; 2) Karl Marx; 3) Émile Durkheim; e 4) Max Weber.** Elaboramos um quadro para expor a sistematização histórica desses conhecimentos.

Quadro 7 - Proposta sequencial de aulas a partir da exposição histórica dos conteúdos

Proposta Sequencial	Proposta de exposição histórica dos conteúdos
UNIDADE 1 Origens da Sociologia e o positivismo	1) Definição de Ciências Sociais, diferenciando Antropologia, Ciência Política e Sociologia; 2) Apresentação da sociedade como objeto de estudo, mencionando a contribuição dada pelos gregos antigos, passando pelo Renascimento, Humanismo, Iluminismo e Revoluções Burguesas; 3) Destacar os efeitos da Revolução Industrial e apresentar o século XIX como a “Era das Transformações”; 4) Apresentar o filósofo e matemático August Comte, demonstrando sua relação com a cientificidade das Ciências Humanas; 5) Definição de Positivismo, Lei dos 3 Estados, Religião da Humanidade, movimentos Estático e Dinâmico da sociedade e relação de sua influência na formação da república brasileira; 6) Relacionar os métodos das Ciências Exatas e da Natureza com os métodos das Ciências Humanas, apresentando os conceitos de “olhar sociológico” e “imaginação sociológica” presentes na obra de Charles Wright Mills; 7) O professor pode finalizar discutindo sobre olhar crítico, <i>fakes news</i> e pós-verdade.
UNIDADE 2 Clássicos da Sociologia Karl Marx	1) Mencionar a relação contemporânea de Marx e Comte; 2) Localizar a influência teórica de Marx ao idealismo de Hegel, definindo o que é dialética e a diferença desse conceito em Hegel e em Marx; 3) Definir materialismo histórico-dialético, discutindo sobre a possibilidade da consciência ser fruto da realidade material que a cerca; 4) Discutir sobre a relação entre sujeito e objeto no ato de conhecer, definindo mediação, abstração e determinações, evidenciando que as relações de produção são as determinações fundantes da consciência; 5) Definir modos de produção, apresentando a aparente luta de classes, definindo burguesia, proletariado, meios de produção e praxis; 6) Definir e calcular mais-valia, diferenciando mais-valia absoluta e mais-valia relativa; 7) Definir infraestrutura e superestrutura, relacionando esses conceitos com a definição de alienação, fetichismo, reificação e Exército Industrial de Reserva; 8) Apresentar a proposta de Revolução segundo Marx; 9) O professor pode finalizar falando sobre desigualdade social e a pobreza do povo brasileiro.
UNIDADE 3 Clássicos da Sociologia Émile Durkheim	1) Evidenciar a influência de Comte na formulação teórica de Durkheim, destacando a preocupação deste em aprimorar o método sociológico; 2) Definir funcionalismo, relacionando-o com as relações entre indivíduo e sociedade; 3) Definir fato social enquanto objeto de estudo, relacionando-o com o conceito de corrente social; 4) Evidenciar a distinção entre consciência coletiva e consciência individual, comparando os conceitos de alienação e transgressão em Durkheim com os conceitos de alienação e revolução em Marx; 5) Definir coesão e anomia social, relacionando-os com o conceito de solidariedade social, diferenciando a mecânica da orgânica e destacando o papel do capitalismo e da divisão do trabalho para tal diferenciação; 6) Apresentar o crime e o suicídio como fatos sociais, diferenciando o suicídio altruísta, egoísta e anômico; 7) O professor pode finalizar falando sobre a campanha “setembro amarelo”.
UNIDADE 4 Clássicos da Sociologia Max Weber	1) Evidenciar a importância de Weber para o Estado Alemão e a formação da República de Weimar, relacionando esta com a Constituição Federal do Brasil de 1934; 2) Apresentar as críticas à Escola de Sociologia francesa e a sua preocupação em humanizar os métodos sociológicos; 3) Apresentar o método compreensivo, suas contribuições para a Antropologia, definindo ação social e apresentando os tipos ideais; 4) Relacionar o tipo ideal racional por fins e a definição de desencantamento e secularização; 5) Apresentar a concepção de Weber sobre o capitalismo, evidenciando a relação entre a ética protestante e o espírito capitalista; 6) Definir burocracia e apresentar como esta se torna a proposta de organização social de Weber; 7) Definir poder e dominação, apresentando os tipos de poder carismático, poder tradicional e o poder racional-legal; 8) Definir Estado e a sua relação com o monopólio da violência; 9) Apresentar as noções de vocação política e a vocação científica segundo Weber; 10) O professor pode finalizar discutindo sobre o projeto “Escola sem Partido” e sua suposta neutralidade de valores.

Fonte: Elaboração própria.

Para organizarmos os processos de instrumentalização, destinamos 2 aulas para cada unidade de conteúdo e 2 aulas para o processo de recuperação, com superação das lacunas de aprendizagem. As aulas foram elaboradas em slides, no *power point*, e expostas em *data show*. No *Edmodo*, foram disponibilizados os arquivos em pdf dessas aulas e solicitado as atividades de **1)** Produção de mapas conceituais com os principais conceitos dos autores estudados; **2)** Questionários com 5 perguntas dissertativas sobre cada unidade de conteúdo; e **3)** Análise de posts e comentários realizados pelos próprios alunos na plataforma. Por fim, num dos sábados letivos previstos no calendário, jogamos o FilosoBol.

As atividades foram planejadas na expectativa de que a catarse permitisse aos alunos identificarem a dinâmica do comportamento social, reconhecendo e reproduzindo o conhecimento sociológico transmitido e, com as devidas adequações, adotar uma postura que supere o imediatismo da internet e redes sociais.

Quanto a ascensão à síntese, planejamos a mediação educativa para que os alunos passem a enxergar a realidade social como uma produção histórica e coletiva, relacionando as mudanças ocorridas no século XVIII-XIX e o surgimento da Sociologia (aula "Origens da Sociologia"). Esperamos que, de modo geral, os alunos consigam identificar o legado positivista e sua relação com as Ciências Exatas e Naturais (aula "Positivismo"), a influência das determinações dos modos de produção (aula "Marx"), as coerções da consciência coletiva sobre a individual (aula "Durkheim") e as motivações da ação social (aula "Weber").

Além das três atividades já descritas, também utilizamos como instrumento avaliativo uma avaliação escrita, composta por 8 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta dissertativa, todas retiradas de provas de vestibulares, devidamente adaptadas. Com as tarefas e a avaliação escrita entendemos ter possibilitado diferentes formas de apropriação dos conhecimentos sociológicos sistematizados, sobretudo sua relação direta e indireta com a prática social.

A partida de FilosoBol foi realizada num dos sábados letivos previstos no calendário escolar da Etec pesquisada. A atividade não foi mensurada como nota bimestral. Os alunos foram avisados com antecedência sobre os conteúdos que seriam cobrados, bem como as principais regras do jogo.

Para o registro da atividade destinado a esta dissertação, tivemos apenas dois times com 4 jogadores em cada um deles. A partida teve duração de quase 80 minutos. O jogo está estruturado para durar, em média, 50 minutos. Mas, por ter sido a primeira vez de aplicação, tanto para os alunos quanto para os professores mediadores do jogo, houve bastante tempo investido para explicações gerais. O jogo foi aplicado pelos professores Mateus Turini e Deivide Lima, dois dos três autores do FilosoBol.

Figura 3 - Fotos dos alunos da Etec pesquisada jogando FilosoBol em quadra poliesportiva



Fonte: Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Em caso de rendimento insuficiente nos instrumentos de avaliação, propusemos duas atividades para a superação das lacunas de aprendizagem. A primeira, foi solicitar ao aluno (de maneira oral ou escrita) que refizesse avaliação escrita, pedindo que ele justificasse o que o levou à resposta escolhida. De acordo com as respostas dadas, é possível identificar os equívocos e contradições que ainda se mantêm no olhar do aluno, podendo assim superá-los. Além disso, é possível que o aluno se familiarize com esse tipo de instrumento avaliativo.

Na segunda, pedimos que o próprio aluno elaborasse uma avaliação escrita, com 10 perguntas dissertativas, onde ele mesmo as respondesse. Esse instrumento permite identificar que conteúdos o aluno conseguiu se apropriar e, consecutivamente, quais permanecem fora de sua apropriação. Em nosso caso, tivemos só dois alunos com registro de baixo rendimento. Ambos escolheram realizar a segunda atividade. Cremos ter superado as lacunas existentes.

Dos materiais de apoio ao aluno, conseguimos disponibilizar os arquivos em pdf das obras clássicas de Durkheim (*As regras do método sociológico*) e Weber (*A ética protestante e o espírito do capitalismo*). Além desses arquivos, disponibilizamos o link do filme “O Jovem Marx”, acessível gratuitamente pelo *YouTube*.

Sobre as reflexões feitas para as mediações educativas subsequentes, registramos uma certa frustração com os serviços prestados pelo aplicativo de celular do *Edmodo*. Talvez devêssemos buscar outra plataforma ou meio similar. Os conhecimentos sobre Weber foram os com menor evidência de apropriação. Talvez esse autor devesse ser estudado em outro bimestre ou devemos buscar novos meios e exemplos para que os conhecimentos weberianos sejam melhor apreendido. Houve boa participação dos alunos durante o jogo de FilosoBol e positiva repercussão entre eles, inclusive entre os que não jogaram.

Nosso quadro com o plano bimestral de mediação educativa aplicado na Etec pesquisada ficou estruturado da seguinte forma.

Quadro 8 - Plano Bimestral de mediação educativa para o ensino de Sociologia - Etec pesquisada, 2018

		PLANO BIMESTRAL DE MEDIÇÃO EDUCATIVA		
Escola: Etec com o nome preservado		Município/UF: Preservado		Prof.(a): Mateus Turini
Ano/Turma Escolar: 1º ETIM		Componente Curricular: Sociologia		C.H. Semanal: 01
Período Letivo: 1º Bimestre		Início: 15/02/2018	Término: 05/05/2018	Total de Aulas: 10
1) Os problemas e a relação de síncrese com a prática social O fenômeno do aumento do uso das redes sociais confunde as opiniões pessoais de seus usuários e as análises críticas. A Sociologia é a ciência que compreende cientificamente as relações entre indivíduos e a sociedade e, portanto, recorrer ao conhecimento sociológico pode levar os alunos a identificarem o senso comum e o substituírem pelas análises científicas. Em anos com calendário eleitoral, essa criticidade se faz ainda mais necessária. Para isso, é preciso que os alunos se apropriem das teorias sociológicas clássicas, compreendam a metodologia de análise social e consigam reproduzi-las para identificar as estruturas sociais e intenções das "opiniões pessoais" emitidas tanto na vida real quanto nas redes sociais.				
2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico Todas as salas de aula da escola possuem computadores, caixa de som e data show. Todos os alunos dispõem de aparelhos celulares, com acesso à internet. Como temos apenas 1 aula por semana, usamos esses recursos para otimizar o trabalho e destinar o maior número de aulas possíveis para os processos de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado. Para disponibilizar materiais e solicitar tarefas, usamos a plataforma educacional gratuita <i>Edmodo</i> . A partir da análise da proposta curricular e concebendo os conteúdos como fins em si mesmos, resolvemos instrumentalizar conhecimentos que não estão previstos, mas que julgamos importante: conhecimentos sobre as origens e principais ideias dos autores clássicos da Sociologia.				
3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares Sistematizamos para o 1º Bimestre 4 unidades de conteúdos introdutórios sobre o pensamento sociológico: uma sobre a origem da Sociologia e o positivismo de August Comte e uma para cada clássico da Sociologia (Marx, Durkheim e Weber). Usamos 2 aulas para ministrar cada unidade e, já no fim do bimestre, direcionamos 2 aulas para superação das possíveis lacunas de aprendizagem. Resumidamente, as unidades contemplam os seguintes conteúdos: 1) Origens da Sociologia e o positivismo: Definir Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia; A sociedade como objeto de estudo; O surgimento da Sociologia como ciência; August Comte (vida e obra); O positivismo; O problema do método nas Ciências Humanas; A formação do olhar sociológico e da imaginação sociológica; 2) Karl Marx: Vida e obra; Apresentar a relação de Marx com a dialética de Hegel; Sujeito, objeto e método no materialismo histórico-dialético; Definir modos de produção, luta de classes, burguesia e proletariado, práxis, mais-valia, infraestrutura e superestrutura, alienação, fetichismo, reificação e exército industrial de reserva; A proposta de revolução em Marx; 3) Émile Durkheim: Vida e obra; Definir funcionalismo, fato social, corrente social, consciência coletiva e individual, alienação e transgressão, coesão e anomia social, solidariedade social (mecânica e orgânica); O crime e o suicídio (altruista, egoísta e anômico) como fatos sociais; 4) Max Weber: Vida e obra; Críticas à Escola Francesa de Sociologia; Definir o método compreensivo, ação social, tipos ideais (tradicional, afetivo, racional por valores e racional por fins), desencantamento e secularização; ética protestante e o espírito capitalista, burocracia, poder (tradicional, carismático e racional-legal), Estado, vocação política e vocação científica. A prova escrita deve ser aplicada fora do período das aulas de Sociologia e o FilosoBol jogado em um dos sábados letivos previstos no calendário escolar.				
4) Os processos de instrumentalização				
Cronograma	Nº de Aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização	
19/02 a 02/03	2	Aula sobre "Origens da Sociologia e o positivismo"	Aula expositiva em power point e resolução de exercícios de fixação	
05/03 a 16/03	2	Aula sobre "Clássicos da Sociologia: Karl Marx"	Aula expositiva em power point e resolução de exercícios de fixação	
19/03 a 30/03	2	Aula sobre "Clássicos da Sociologia: Émile Durkheim"	Aula expositiva em power point e resolução de exercícios de fixação	
02/04 a 13/04	2	Aula sobre "Clássicos da Sociologia: Max Weber"	Aula expositiva em power point e resolução de exercícios de fixação	
16/04 a 27/04	2	Análise do erro e recuperação contínua para superação de lacunas de aprendizagem	Correção da prova escrita com os alunos e atendimento individualizado	

5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social

As atividades foram planejadas na expectativa de que a catarse permita os alunos identificarem a dinâmica do comportamento social, reconhecendo os conhecimentos sociológicos transmitidos e, com as devidas adequações, identificado a postura a ser devidamente aplicada dentro das redes sociais, superando o imediatismo do senso comum.

6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana

Planejamos a mediação para que os alunos passem a enxergar a realidade social como uma produção humana e histórica, relacionando as mudanças ocorridas no século XVIII com o surgimento da Sociologia no século XIX (aula "origens da sociologia"). Ainda, espera-se que, de modo geral, os alunos consigam identificar o legado positivista nas Ciências Exatas e Naturais (aula "positivismo"), a influência das determinações dos modos de produção (aula "Marx"), as coerções da consciência coletiva sobre a individual (aula "Durkheim") e as motivações da ação social (aula "Weber").

7) As avaliações como evidências da aprendizagem

Com a ajuda do *Edmodo*, os alunos conseguiram **1)** produzir mapas conceituais com os principais conceitos dos autores estudados, **2)** responder 5 perguntas dissertativas sobre cada unidade de conteúdo, **3)** analisar posts e comentários realizados pelos próprios alunos na plataforma e **4)** realizarem uma prova escrita com 8 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta dissertativa, todas tiradas de provas vestibulares já aplicadas, mas com linguagem adequada para alunos do 1º EM. Dessa forma, acreditamos ter possibilitado diferentes linguagens para evidenciar a apropriação dos conhecimentos transmitidos.

8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem

Em caso de rendimento insuficiente nos instrumentos de avaliação, propomos duas atividades para a superação das lacunas de aprendizagem. A primeira, é fazer o aluno (de maneira oral ou escrita) refazer a avaliação escrita com as questões de múltipla escolha tiradas de provas de vestibulares e pedir que ele justifique o porquê escolheu a alternativa que escolheu. De acordo com as respostas dadas pelo aluno, será possível identificar os equívocos e contradições que ainda se mantêm presentes em seu olhar, podendo assim superá-los, ao mesmo tempo que se familiariza com esse tipo de instrumento avaliativo. A segunda é pedir que o próprio aluno elabore uma avaliação escrita, com 10 perguntas dissertativas e que ele mesmo as responda. Esse instrumento permite identificar quais conteúdos o aluno conseguiu se apropriar e, consecutivamente, quais permanecem fora de sua apropriação. Em nosso caso tivemos apenas dois alunos com baixo rendimento durante o bimestre. Aplicamos a segunda atividade e cremos ter superado as lacunas de aprendizagem.

9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. Tradução: Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. O JOVEM Marx. Direção: Raoul Peck. Produção: Nicolas Blanc; Rémi Grellety; Robert Guédiguian. Paris: Diaphana Films, 2017. (118 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2M5vo2n6G7Y&has_verified=1. Acesso em: 20 jan. 2018.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. Edição de Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

10) O parecer da Coordenação Pedagógica

Nos comprometemos em aplicar as provas escritas para que as aulas sejam destinadas para instrumentalização de conteúdos.

11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos

Registramos uma certa frustração com os serviços prestados pelo aplicativo de celular do *Edmodo*. Talvez devamos buscar outra plataforma ou meio similar. Os conhecimentos sobre Weber foram os com menor evidência de apropriação. Talvez possamos deixar esse autor para outro bimestre ou buscar novos meios e exemplos para que ele seja melhor apreendido. Houve boa participação dos alunos durante o jogo de FilosoBol e positiva repercussão entre eles, inclusive entre os que não jogaram.

Data

Assinatura do Professor(a)

Ciência da Coordenação Pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

4.3.2 O jogo FilosoBol

O FilosoBol, é composto pela dinâmica de um *quiz* com perguntas de múltipla escolha e alguns fundamentos do basquetebol. As equipes são formadas por 4 jogadores. Em seu desenvolvimento, cada equipe, posicionada em quadra, deve buscar responder corretamente 3 perguntas feitas em cada rodada para conquistarem o direito de arremesso da bola ao cesto. As equipes pontuam cada vez que respondem corretamente as perguntas e/ou convertem a bola ao cesto. Vence a equipe que conseguir mais pontos que o adversário ao longo do jogo.

Destacamos que por ser um jogo educacional, o FilosoBol pode e deve ser adaptado à realidade de cada contexto escolar. A partir de agora, descrevemos as regras gerais do jogo, adequado para ser aplicado para alunos do Ensino Médio, em uma quadra poliesportiva. Entretanto, nada impede que as regras sejam flexibilizadas para atender as variadas necessidades, tempos e espaços escolares, aplicando o jogo, por exemplo, em sala de aula, etc.

Como as equipes são formadas e onde elas jogam?

As equipes são formadas por quatro jogadores: 3 titulares e 1 reserva. Não há posições fixas, pois todos podem participar das rodadas por decisão conjunta do grupo. Nada impede que o FilosoBol seja jogado em toda a quadra poliesportiva. Contudo, sugerimos que seja jogado utilizando apenas meia quadra, no estilo “basquete 3x3”. Isso facilitará a marcação das posições em quadra e o desenrolar do Momento Jogo.

Quais são os objetivos e a estrutura do jogo?

Na quadra, perto da cesta de basquetebol escolhida, deve haver marcações no chão que sinalizam as posições iniciais dos jogadores em cada rodada. A Posição 1 é a mais próxima do cesto, a Posição 2 é a intermediária e a Posição 3 é a mais distante do cesto.

Cada rodada é composta de dois momentos: O Momento Quiz e o Momento Jogo. O Momento Quiz refere-se ao momento que, quem conduz o jogo, realiza perguntas aos jogadores posicionados em quadra. Em cada rodada são feitas 3 perguntas de múltipla escolha com 3 alternativas cada uma. Cada jogador responde apenas 1 pergunta. Se os 3 jogadores responderem corretamente as 3 perguntas, a equipe ganha o direito de arremesso da bola ao cesto. O arremesso ao cesto pode desencadear o Momento Jogo.

O Momento Jogo pode acontecer após o arremesso da bola ao cesto. Se toda a equipe tiver acertado as 3 perguntas da rodada, o último jogador a responder corretamente a última pergunta do *quiz* deverá arremessar a bola ao cesto, independente da posição que este estiver.

Uma vez posicionados, os jogadores não podem trocar de posição em quadra. Também não é permitida a substituição de jogadores para realizarem apenas o arremesso ao cesto.

Caso o arremesso seja convertido em cesta ou a bola vá direto para fora da quadra, a presente rodada se encerra e dá-se início a uma nova rodada. Mas, se o arremesso não for convertido em cesta e a bola retornar em quadra, dá-se início ao Momento Jogo. Nesse momento, os jogadores terão 2 minutos de disputa de basquetebol, interrompidos apenas se houver a conversão de uma cesta. No Momento Jogo, são aplicadas as regras do basquetebol.

As equipes devem pensar em estratégias para poderem responder corretamente o maior número de perguntas e converter o maior número de cestas possíveis. É preciso articular mente e corpo para poder vencer a equipe adversária.

Qual é o valor de pontuação do jogo?

No Momento Quiz, cada acerto vale 1 ponto e a conversão da cesta corresponde à posição de seu arremesso (Posição 1 = 1 ponto; Posição 2 = 2 pontos; Posição 3 = 3 pontos).

No Momento Jogo, segue-se a pontuação geral do jogo de basquetebol (Lance Livre = 1 ponto; Cesta na Zona de 2 Pontos = 2 pontos; Cesta na Zona de 3 Pontos = 3 pontos).

Quem prepara as perguntas do Quiz Temático?

As perguntas devem ser elaboradas preferencialmente por professores que ministram aulas para os jogadores. O Quiz Temático pode abordar os conteúdos de quaisquer componentes curriculares, isolados ou interagindo uns com os outros. O importante é que os jogadores tenham tido contato prévio com os conteúdos que estarão presentes no quiz.

No momento de sua criação, recomendamos que as perguntas sejam separadas por temas estudados pelos jogadores. As perguntas devem ser diretas e objetivas. Lembre-se que ao mesmo tempo que os alunos utilizam a mente para identificar as respostas das perguntas do *quiz*, também estão realizando uma atividade física. Além disso, o objetivo dessas perguntas deve ser o de resgatar conceitos estudados, com alternativas claras e de fácil entendimento.

Para que as duas equipes tenham contato com os mesmos conteúdos, sugerimos que as perguntas sejam distribuídas e identificadas por temas que serão abordados no *quiz*. A partir de então, recomendamos criar as rodadas por tema, distribuindo igualmente as perguntas dentro dos temas para que todos os jogadores sejam questionados por todos os temas.

Não há um número mínimo ou fixo de perguntas a serem elaboradas, mas recomendamos que, para um jogo completo, com duração média de 50 minutos, devem ser criadas 15 perguntas com 3 alternativas cada, separadas em 5 rodadas com 3 perguntas cada.

Quem conduz o jogo?

O jogo é conduzido pela chamada Comissão Mediadora. A Comissão Mediadora é composta por 2 professores que, preferencialmente, sejam professores dos jogadores e/ou que tenham se envolvido na formulação das questões do *quiz* temático.

Como o jogo inicia?

O jogo inicia com a clássica “Bola ao Ar” do jogo de basquetebol. Nesse momento, os quatro jogadores (3 titulares e 1 reserva) vão para a quadra disputar o lance. A equipe que converter a primeira cesta começa respondendo o *quiz* temático.

Como se joga o Momento Quiz?

A equipe que dá início ao Momento Quiz se posiciona em quadra e escolhe o tema que quer responder. Uma vez posicionados, os jogadores não podem mudar de lugar. A equipe que não estiver posicionada deverá ficar fora da Linha de 3 Pontos, mas deve estar atenta pois terá direito ao rebote a qualquer momento.

A ordem de resposta dos jogadores não precisa ser a mesma que a ordem das posições em quadra. Por exemplo: o primeiro a responder o *quiz* pode ser o jogador que está na posição 3. Se assim for, já sabemos que o arremesso não será feito dessa posição. O segundo jogador a responder pode ser aquele que está na posição 1. Neste caso, o jogador da posição 2 será o último a responder, e caso acerte, será ele quem deverá fazer o arremesso ao cesto.

Escolhido o tema, um dos professores faz a leitura da pergunta e expõe as alternativas. Para certificar-se que não receberá ajuda, o jogador deve estar de frente para a cesta e o professor deve estar na frente do jogador, para que este não receba informações externas. Em caso de acerto, o procedimento se repete para com o segundo jogador e, caso acerte, se repete com o último. Acertado as 3 perguntas, o último jogador a responder o *quiz* obrigatoriamente deverá fazer o arremesso ao cesto, não podendo se mover de sua posição e nem ser substituído por outro jogador.

Os pontos são somados cumulativamente, ou seja, acertando as 3 perguntas, a equipe soma 3 pontos. Convertendo uma cesta da Posição 1, totaliza 4 pontos; da Posição 2, totaliza 5 pontos; da Posição 3, totaliza 6 pontos nessa rodada.

E se a equipe posicionada errar a resposta do quiz temático?

Este momento é chamado de Rebote-quiz. Digamos que a “Equipe A” está posicionada e erra a resposta da 1ª pergunta do quiz. Nesse momento, em 30 segundos, a

“Equipe B” deve estar atenta para se posicionar em quadra de acordo com sua tática, e tentar responder corretamente a mesma pergunta, dando seguimento ao jogo.

Caso a “Equipe B” também erre a resposta da mesma pergunta, a Comissão Mediadora reúne as duas equipes e as orienta sobre a resposta correta. Esse é um momento pedagógico ímpar que faz os jogadores assumirem a postura de alunos e superem as possíveis lacunas de aprendizagem sobre o tema em questão.

Quanto ao jogo, com o erro da “Equipe B”, a “Equipe A” volta a se posicionar em quadra, mas não ganha o ponto daquela pergunta, pois ninguém a acertou. O mesmo procedimento deve ser adotado na 2ª pergunta da mesma rodada.

Já na última pergunta o procedimento sofre algumas alterações. Caso a “Equipe A” erre a resposta da 3ª pergunta, a “Equipe B” se posiciona em quadra para tentar acertar a resposta e ganhar o direito do arremesso. Mas se a “Equipe B” também errar a terceira pergunta, a Comissão Mediadora reúne as duas equipes e as orienta sobre a resposta correta. Nesse momento, ninguém pontua nesta pergunta, porém o professor lança a bola ao ar e promove o Momento Jogo.

Caso a “Equipe A” erre a resposta da 1ª pergunta, e a “Equipe B” consiga acertar, é a “Equipe B” quem continua posicionada para responder a 2ª pergunta, e caso acerte novamente, continua para responder a 3ª pergunta e conquistar o direito ao arremesso.

E se a equipe posicionada errar a conversão da cesta?

Se o arremesso for convertido em cesta ou a bola for direto para fora, a rodada se encerra e dá-se início a uma nova rodada. Mas se a bola é arremessada e retorna para a quadra, dá-se início ao Momento Jogo. O Momento Jogo dura 2 minutos com morte súbita a partir da primeira conversão de cesta, exceto em lances livres, devendo ser realizado os dois arremessos independente de sua conversão. Neste momento, são utilizadas as regras gerais do basquetebol, tanto para a dinâmica do jogo quanto para a pontuação das cestas.

Vale lembrar que o Momento Jogo é disputado pela equipe completa, ou seja, os 3 titulares e o jogador reserva. Por isso, todos os jogadores que não estão posicionados para responderem o Momento Quiz (equipe adversária e o jogador reserva da equipe posicionada) devem estar para fora da Linha de 3 Pontos, mas atentos para aplicarem estratégias de jogo.

Como funciona a Substituição de Jogadores?

É permitido substituir seus jogadores apenas 2 vezes ao longo de toda a partida. A substituição deve acontecer antes do jogador substituído responder a pergunta do quiz

temático, independente de sua posição em quadra. No caso da 3ª pergunta, a substituição não pode ser apenas para o arremesso da bola ao cesto. Se o substituto quiser arremessar a bola, ele deverá responder corretamente a 3ª pergunta.

Como funciona a Consulta ao Oráculo?

A Consulta ao Oráculo é um momento para que as equipes possam consultar materiais externos ao jogo. Isso inclui livros didáticos, apostilas, cadernos e até mesmo a internet. Esses materiais devem estar sobre uma mesa, posicionada perto da quadra, mas longe o suficiente das equipes enquanto elas estão em jogo. O tempo para Consulta ao Oráculo deve ser de no máximo 2 minutos. São permitidas apenas 2 consultas por equipe durante toda a partida.

Também é possível que o Oráculo seja composto por alunos que não estão jogando no momento, professores que não estão mediando o jogo, grupos de redes sociais e outras possibilidades, atentando-se para o tempo máximo de consulta de 2 minutos.

Quem vence o jogo?

Vence a equipe que totalizar o maior número de pontos acumulados durante a partida.

Qual é o critério de desempate?

Caso haja empate entre as duas equipes, sugerimos 5 lances livres para desempate, nos moldes do jogo de basquetebol. Mantendo-se o empate, disputa-se lances livres alternados.

Preparativos para o jogo

Depois de apresentarmos a estrutura do FilosoBol, com sua dinâmica de jogo e seus objetivos, elaboramos algumas dicas que facilitam na organização do jogo.

DICA 1: Ministre uma quantidade relevante de aulas antes de aplicar o FilosoBol. Aproveite e coloque em prática os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica.

DICA 2: Pense naquele professor parceiro de chão de sala de aula e proponha a ele unir-se a você para jogarem FilosoBol. Vocês podem utilizar os conteúdos de ambos componentes curriculares e formarem a Comissão Mediadora que conduzirá o jogo.

DICA 3: Selecione os conteúdos que serão cobrados no quiz temático e os separem em temas para melhor organização tanto de vocês quanto dos jogadores;

DICA 4: Elabore as perguntas do quiz temático. Separe os conteúdos que você ministrou durante suas aulas em temas. Para cada tema, elabore duas rodadas (6 perguntas).

Crie perguntas que levem os jogadores a resgatarem conceitos estudados. As perguntas devem ser curtas, sem pegadinhas e, de preferência, que caibam em uma única linha e com alternativas tão claras e objetivas quanto as perguntas. Lembre-se que junto com o *quiz*, os alunos também estão realizando uma atividade física.

DICA 5: Divulgue para os alunos o dia que será jogado o FilosoBol, bem como os conteúdos que serão contemplados. Peça para que eles se organizem em equipes com 4 jogadores (3 titulares e 1 reserva). Se possível, imprima o folder que resume os objetivos centrais do jogo e o exponha, dentro de suas possibilidades, para divulgar a atividade.

DICA 6: Antes de iniciar a partida, escolha uma das cestas da quadra e faça 3 marcações diante dela: a Posição 1, mais próxima da cesta; a Posição 2, intermediária; e a Posição 3 mais longe da cesta. Use um giz de lousa e utilize as próprias marcações da quadra para posicionar os lugares dos jogadores, por exemplo: Posição 1 dentro do garrafão; Posição 2 fora do garrafão, mas dentro da Linha de 3 Pontos; Posição 3 fora da Linha de 3 Pontos.

DICA 7: Destine um local para ficar o Oráculo. Utilize uma mesa e coloque os materiais (impressos ou digitais) ou as pessoas que serão consultadas a critério das equipes.

DICA 8: Imprima a Súmula de Jogo para realizar as marcações. Se possível, utilize um relógio de pulso para marcar o tempo que os jogadores dispõem para se posicionarem, responderem as perguntas, disputarem o Momento Jogo, fazerem substituições e consultarem o Oráculo. Sempre tem um(a) aluno(a) que gosta de ajudar e pode te auxiliar nessa atividade.

4.4 Resultados obtidos

Após a análise da aplicação de nosso método, acreditamos ter alcançado resultados positivos. Inicialmente, destacamos a otimização de tempo do componente curricular de Sociologia, dentro dos limites institucionais, pois, uma vez disponível apenas 1 hora-aula por semana, conseguimos dar acesso aos alunos uma grande quantidade de conhecimentos sociológicos sistematizados. Podemos fazer essa afirmação ao compararmos nossa proposta curricular com os outros professores da mesma área que atuam na mesma Etec.

Entretanto, mais do que a grande quantidade de conhecimento, o desempenho do método também é aferido quanto à sua qualidade. Foram 35 alunos da 1ª série do nível médio que demonstraram ótimo rendimento na realização da avaliação escrita. Essa avaliação foi composta por questões retiradas de provas de vestibulares, devidamente adaptadas.

As adaptações implicaram utilizar questões alternativas e dissertativas que levassem os alunos a demonstrarem o domínio dos conhecimentos conceituais trabalhados nas aulas

durante o bimestre, mas que se esquivasse do teor examinatório, típico das provas de vestibulares, que não necessariamente apontam para a falta de apreensão dos conhecimentos abordados, mas sim, classificam seus concorrentes por meio de mecanismos de exclusão.

Desses alunos, 94,29% deles conseguiram obter mais da metade de pontos previstos para esse instrumento avaliativo. Esclarecemos que não concebemos a prova de vestibular como o motivo central da formação do aluno de Ensino Médio, mas sim, como um instrumento avaliativo com potencial de expressar a apropriação de conhecimentos sistematizados, bem como a boa capacidade de leitura e interpretação de texto das mais variadas linguagens. Logo, o bom desempenho no vestibular é resultado e não motivação da educação escolar formativa de boa qualidade. Sendo assim, o valor de 94,29% revela um percentual que expressa o bom resultado da apropriação das aulas ministradas.

Ressaltamos também que a iniciativa de dinamizar as tarefas utilizando uma plataforma *online* foi muito bem aceita pelos alunos. Acreditamos que essas formas educacionais híbridas já são e tornar-se-ão cada vez mais presentes na educação escolar. Afirmamos que não eliminamos o uso dos cadernos e das atividades impressas, porém essas dependiam da relação com o *Edmodo* e da consulta às aulas disponibilizadas em arquivo pdf.

Quanto ao FilosoBol, registramos um sentimento de felicidade. Além dos alunos terem sido receptivos para com a atividade, aplicá-lo nos possibilitou pensar nos possíveis impasses de sua dinâmica. Apesar de sintética, nossa visão era de síntese precária. Fizemos adequações nas regras do jogo a partir da clareza expressa por sua aplicação. Além disso, pensamos em possíveis flexibilizações para atender as realidades das diversas escolas de Educação Básica.

Após a aplicação que serviu de registro para nossa pesquisa, reformulamos algumas de suas regras e jogamos novamente o FilosoBol com as outras turmas da escola, na quadra e em sala de aula, conforme demonstram a figura 4.

Figura 4 - Fotos dos alunos da Etec pesquisada jogando FilosoBol em sala de aula



Fonte: Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Contamos ainda com as contribuições fornecidas pela experiência do jogo no ensino superior, de alunos da UNESP, no campus de São José do Rio Preto/SP (graduandos em Pedagogia) e Bauru/SP (graduandos em Educação Física), conforme demonstram as figuras 5 e 6, respectivamente, formadas pelas fotos que puderam ser captadas.

Figura 5 - Fotos dos alunos da Unesp SJRP jogando FilosoBol em sala de aula



Fonte: Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Figura 6 - Fotos dos alunos da Etec pesquisada jogando FilosoBol em sala de aula



Fonte: Elaboração própria. Aparelho celular Samsung J7 Prime.

Após repetidas experiências do jogo, cremos ter conseguido certificar sua finalidade para nossa pesquisa: a de ser uma atividade que possibilita vivenciar o momento catártico. Para evidenciar essa constatação, usamos os recursos do *Edmodo* e pedimos para que os alunos da 1ª série ETIM respondessem, de forma aberta e não obrigatória, a pergunta: “Ao jogar FilosoBol, foi possível incorporar algum conhecimento de Sociologia? Qual?”.

Utilizando o número da chamada para identificar os alunos, destacamos duas participações que nos chamaram a atenção devido ao humor presente nas respostas. O Aluno

35 participou dizendo “Max Weber já era do MBL antes do Kim nascer kkkkkkkk” e o Aluno 01 participou com o seguinte comentário “Pra Marx, não é que a calça é cara, eu é que sou pobre!! Ashuashusahsua”. Apesar das ironias, os alunos demonstram que apreenderam os conceitos sobre neutralidade axiológica em Weber e a relação entre infraestrutura e superestrutura em Marx, conseguindo identificá-los na prática social.

Essas falas foram utilizadas para exemplificar os respectivos conceitos durante as aulas, foram reproduzidas durante o jogo e evidenciadas no questionário. Apenas essa verificação não nos permite afirmar com certeza que os alunos vivenciaram o momento de catarse, ou seja, que transformaram o significado teórico e prático desses conceitos em superestrutura. Essa afirmação só seria possível se identificássemos a mudança de postura no interior da prática social. Entretanto, não usamos instrumentos que evidenciam tal fenômeno.

Sobre utilizar o FilosoBol para mensuração de notas escolares, ainda não temos clareza de afirmar que o jogo pode ser utilizado como instrumento de avaliação. Temos receio de, ao utilizarmos o jogo como meio de mensuração de notas bimestrais, reduziríamos o potencial do FilosoBol como atividade que possibilita a vivência do momento catártico, mecanizando-o. O mesmo acontece com qualquer outro jogo educacional. Por isso, precisaríamos iniciar uma nova pesquisa científica para verificar essas possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, concluímos que as pesquisas sobre ensino de Sociologia mantêm-se cada vez mais relevantes para a pesquisa científica, no campo acadêmico e fora dele. Na entrada do século XXI, essas pesquisas partiam de questões mais imediatas, ligadas à prática pedagógica, que indicam a preocupação com a formação de mão de obra docente. Entretanto, na década de 2010, encontramos pesquisas que expressam maior preocupação em realizar análises mais aprofundadas, sobre questões mais gerais a respeito do ensino de Sociologia.

Concordamos com a perspectiva de haver no Brasil uma oscilação na valorização da educação como objeto de estudo dos sociólogos, o que coloca as Ciências da Educação como mais interessada em pesquisar o ensino de Sociologia do que as Ciências Sociais. Acreditamos que esse fenômeno, dentre outros fatores, também resulta da história da educação brasileira, onde as universidades, ao longo do século XX, formaram profissionais de campo e não sociólogos licenciados, nos períodos onde as políticas públicas mantinham a ausência da Sociologia nos currículos escolares da Educação Básica.

A história brasileira do ensino de Sociologia nos permite compreender parte dos problemas da formação de seus professores. Na verdade, a formação de professores ainda é um fenômeno de alto grau de complexidade presente no campo de pesquisas em educação escolar, que afeta todos os componentes curriculares. Reconhecemos os esforços empregados por políticas públicas com potencial para melhorar a qualidade da formação de professores. Mas, há pelo menos 11 anos (2007-2018), os índices do censo escolar evidenciam que a Sociologia é o componente curricular que possui o pior desempenho na relação de professores com formação adequada para a docência. Nesse período, a média nos mostra que cerca de $\frac{3}{4}$ dos alunos do Ensino Médio têm assistido aulas, assim como no século XIX e XX, com professores de sociologia e não sociólogos licenciados, o que é bastante diferente.

A formação inadequada de seus professores pode ser um dos fenômenos que influencia o reducionismo de seu ensino na Educação Básica. A falta de formação específica desses professores facilita a reprodução do clichê “formar cidadãos críticos” que acompanha o ensino de Sociologia. Não podemos perder de vista que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. Sua influência contribuiu para a formatação de um componente curricular elitista, presente nos anos finais da educação escolar, e destinado à promoção da compreensão da sociedade para a sua coesão social.

Nem sempre a Sociologia serviu à formação de cidadãos com caráter crítico e transformador, atuando, muitas vezes, com o discurso conservador, integrador e cívico. A

inviabilidade de uma efetiva prática de ensino de Sociologia para a formação de cidadãos realmente críticos ganha força com a falta de compreensão sociológica desses $\frac{3}{4}$ de professores que não possuem a formação docente adequada, segundo parâmetros normativos.

A essência do ensino de Sociologia deve ser esta: a compreensão da vida social. Mais que uma questão pedagógica ou legal, a formação de criticidade para análise da realidade social envolve a postura epistemológica da Sociologia. Por isso, não se trata de “militância política” quando, com base nas teorias sociológicas, houver nas aulas de Sociologia a presença de discussões, análises críticas, questionamentos, argumentações e propostas de intervenção na realidade social. Nesse caso, há a concretização efetiva de sua dimensão epistemológica. Entretanto, dialeticamente, a apropriação da dimensão epistemológica da Sociologia torna possível a dimensão política dos indivíduos, numa relação de reciprocidade.

Por isso, o ensino de Sociologia pode causar incômodo a qualquer tipo de governo: por conta do potencial resultado de desenvolvimento político que pode causar nos indivíduos. Mas para que esse “perigo iminente” aconteça é preciso apropriação de conhecimentos sociológicos. Nesse sentido, nos preocupa as reformas realizadas durante o governo Michel Temer (maio/2016 - dezembro/2018) e nos coloca em estado de alerta as possíveis reformas trazidas pelo governo Bolsonaro (janeiro/2019 - dezembro/2022).

A permanência da Sociologia como componente curricular no Ensino Médio está ameaçada e dependerá das constantes lutas a serem travadas na transição desta década à outra (2010-2020). Nesse aspecto, nossa dissertação nos mostra que a promoção de eventos acadêmicos estimula a pesquisa científica e contribui, não só para a soma histórica de conhecimentos, mas principalmente, para o envolvimento dos pesquisadores oriundos dos locais e regiões onde esses eventos acontecem.

Mais que preocupados com medidas governamentais isoladas, precisamos nos atentar para o movimento histórico de suas ações e a que interesses elas atendem. Sabemos que na década de 1930 a educação escolar já estava marcada pelas inspirações do pragmatismo e construtivismo, a serviço do produtivismo, ou seja, da formação de mão de obra educada para o setor produtivo. Mas, desde a década de 1970, fortemente marcada pelo behaviorismo, pela onda neoliberal e pela reestruturação produtiva, a educação escolar é majoritariamente vinculada ao neopragmatismo, neoconstrutivismo e neoprodutivismo. Nesse contexto, a escola forma pessoas flexíveis e adaptáveis para o mundo do trabalho, marcado pela instabilidade de empregos, formando os indivíduos para serem cidadãos-consumidores.

Essa é a pedagogia da hegemonia, uma pedagogia marcada pela formação de valores para o consenso, sobretudo, o consenso para o consumo. No mesmo sentido, o lema “aprender

a aprender” é a marca das pedagogias hegemônicas (construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista) que elege o relativismo com um dos principais valores para a formação humana.

Essas influências estão manifestas em documentos educacionais normativos, como as DCN, os PCN, as PCN+ e a BNCC, sobretudo na concepção de uma educação escolar estruturada pelo esvaziamento dos conteúdos, tratando-os não como fins em si mesmos, mas como meios para o desenvolvimento de competências. Presentes desde a década de 1990, essa concepção educacional reduz as propostas escolares à formação de mão de obra adaptável e flexível e, conseqüentemente, promessas inalcançáveis de transformação social.

A proposta curricular das Etecs reproduz esses valores, algo que não poderia ser diferente, já que a produção de seu discurso acontece dentro de um sistema de influências corporativas e empresariais, que visam atender ao setor produtivo, marcado pelo discurso empreendedor e de formação profissional.

Para além dos discursos, a estrutura sistêmica das Etecs apresenta elementos com predisposição à reprodução das desigualdades postas na realidade social. Constatamos na Etec pesquisada que mais de $\frac{3}{4}$ das vagas disponibilizadas para o Ensino Médio são ocupadas por filhos da elite local, que estudaram o Ensino Fundamental em escolas privadas e possuem condições de financiarem os estudos do ciclo seguinte. Menos de $\frac{1}{4}$ das vagas são ocupadas por alunos oriundos de escolas públicas, o que torna o ensino das Etecs gratuito, mas não público. Ainda, mecanismos, como o processo seletivo anual, servem como instrumento de legitimação dessas desigualdades e propagação da ideologia neoliberal, neoconstrutivista, neopragmática e neoprodutivista de culpabilização acrítica do indivíduo por seu fracasso.

Diante dessas constatações, discordamos das propostas educacionais que contribuam para a manutenção e reprodução das desigualdades identificadas. O clichê de “cidadania e criticidade” não pode estar a serviço da total adaptação ao mundo, até mesmo porque a tradição das Ciências Sociais tem apostado em propostas de transformação dessas condições.

Para isso, acreditamos na possibilidade da educação desenvolver competência técnica e política, junto do compromisso técnico e político, ao longo do desenvolvimento humano dos alunos. Não entendemos competência como a simples realização de atividades, que se delimita apenas ao fazer. Entendemos competência como práxis, isto é, a ação que une teoria e prática, que possibilita a compreensão dos processos e resultados do conhecimento e que resulta na possibilidade do agir refletido.

Apesar de reconhecermos a importância das contribuições fornecidas pelas concepções crítico-reprodutivistas, partilhamos da necessidade de superarmos dialeticamente

essas posturas e encontrarmos espaços na educação escolar que nos possibilite executar propostas de transformação social, rumo a uma sociedade menos desigual. Acreditamos que a Pedagogia Histórico-crítica seja a teoria educacional que nos permite tecer tais propostas.

Com base em nossa pesquisa, afirmamos que foi possível desenvolver um ensino histórico-crítico de Sociologia, a partir do desenvolvimento de um método didático e da criação de um jogo educacional com fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-crítica.

Após a aplicação do método didático, o processo avaliativo nos permitiu identificar a apropriação de conhecimentos sociológicos sistematizados e a respectiva ascensão dos alunos a uma visão sintética da realidade social. Acreditamos ter contribuído para o esclarecimento do problema social que propomos abordar e influenciado a mudança de postura dos alunos no interior da prática social. Além disso, as repetidas experiências de aplicação do FilosoBol nos permitiu concluir que a sua finalidade para nossa pesquisa, a de ser uma atividade que possibilita a vivência do momento catártico, foi validada e certificada.

Por fim, consideramos ter conseguido corresponder com os objetivos propostos para esta dissertação, analisando a mais concreta realidade possível que circunda o ensino de Sociologia. Acreditamos ter conseguido identificar o maior número possível de mediações e contradições da totalidade que circunda nosso objeto de estudo e reproduzir no pensamento o movimento real daquilo que pôde ser apreendido por nossa pesquisa científica.

Ainda, destacamos que nossa dissertação analisou mais do que questões pragmáticas do ensino de Sociologia, apresentando uma discussão que considera elementos mais complexos e totalizantes de nosso objeto de estudo, e que propõe reais possibilidades de intervenção significativa na realidade estudada.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador**. São Paulo: Perspectiva, v. 17, n.1, 2003.

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

ALVES, Eva Maria Siqueira; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. **Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925)**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, v. 12, p. 31-52, jul/dez. 2006.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortes, 2005.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNESTEIN, Basil Bernard. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORDAT, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez., 2017.

BOUDIEU, Pierre Félix. **A distinção: a crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. **Alvará Régio de 28 de junho de 1759**. Extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Portugal: Corte Real, 1759. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Lei de 6 de novembro de 1772**. Cria rede de escolas régias de frequência gratuita que abranja todo o Reino. Portugal: Corte Real, 1759. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Carta Régia de 25 de junho de 1812**. Cria na cidade da Bahia o curso de Agricultura. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1812. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao1.html>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. **Decreto 1º de março de 1823.** Institui a criação das Escolas de Primeiras Letras pelo método do ensino mútuo para instrução das corporações militares. Rio de Janeiro: Sua Majestade, o Imperador, 1823. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. [Constituição (1824)]. **Constituição Federal do Império do Brasil.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 1824. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-norma-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Institui a criação das Escolas de Primeiras Letras. Rio de Janeiro: Chancellaria-mór do Império do Brasil, 1827. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro: Chancellaria do Império, 1834. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Decreto de 2 de dezembro de 1837.** Converte o seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária Colégio Pedro II e outras disposições. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1837. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro, Palácio do Rio de Janeiro, 1854. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1879. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 3890, de 1º de janeiro de 1901.** Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro, Poder Executivo, 1901. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1925. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1932. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Indicação nº 01, de 24 de abril de 1962.** Normas para o ensino médio. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1968. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1969. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-norma-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1980. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L6888.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986.** Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1986.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB), 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Parecer CEB nº 38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação - CNE, 2006c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em 17 set. 2017.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Parte I - Bases Legais.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília: MEC - Gabinete do Ministro. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Reogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf. Acesso em 25 jan. 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Brasília: MEC - Gabinete do Ministro, 2012. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC - Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC19dez2018site.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória da luta pela Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: Lejeune Mato Grosso de Carvalho (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: Experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio.** Ed. Unijuí, 2004.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Missão, Visão, Valores, Objetivos e Diretrizes**. São Paulo: CEETEPS - Site institucional, 2019. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em 5 jan. 2019.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18. Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2017. Disponível em <http://sbs2017.com.br/anais/>. Acesso em 04. jul. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011**. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil: CAPES, jul. 2018. Disponível em: <http://catalogo.deteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jul. 2018.

DIAS, Edmundo Fernandes *et al.* **A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classe**. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, p. 33-49, 2010.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, Friedrich. Carta a Joseph Bloch, de 21 de setembro de 1890. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Volume 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira**. In: 1º Congresso Brasileiro de Sociologia 1954; São Paulo, Anais [...] São Paulo: SBS, 1954. p. 89-106.

_____. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhambi, 1958.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas ‘Estado Da Arte.’ **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS, Anthony. LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: Editora Estadual Paulista, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica.** São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, Saulo Albuquerque. **A sociologia no ensino médio brasileiro: uma leitura de teses defendidas entre 2000-2014.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Presidente Prudente, 2017.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império.** São Paulo: Editora USP, 1972.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil: Dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da Educação Básica: leituras.** São Paulo: Pioneira, 1998.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **Revista BIB**, São Paulo, nº 74, p. 43-59, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: MEC - INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 20 mar. 2018.

_____. **Resumo técnico: censo da educação básica.** Brasília: MEC - INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 30 mar. 2019.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KAPP, Karl M. **The gamification of Learning and Instruction: game-based methods and strategies for training and education.** Wiley: San Francisco, 2012.

_____. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice.** Wiley: San Francisco, 2014.

KUENZER, Acácia Zenaida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2 mai./ago., 2002.

_____. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.30, n.3 set./dez., 2004

_____. **A formação de professores para a Educação Profissional Integrada o Ensino Médio.** Palestra proferida durante o II Colóquio Nacional “A produção do conhecimento em Educação Profissional”. 06 a 09 ago. 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2ubcuk3CYlk>. Acesso em 05 ago. 2018.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. **Sociologia Brasileira:** tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. *Sociologias*, n. 9, p. 216-245, 2003.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/publicacoes/revista-eletronica/revistas2/>. Acesso em 21 dez. 2018.

MARQUES, Emilly Pereira; PINTO, Marina Barbosa. Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 45, jan. 2010, p. 39-49.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense 2006. (Coleção Primeiros Passos, v. 57).

_____. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr., p. 100-127, 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. **Freire e Saviani:** proximidades e distanciamentos. Mesa de debates. Universidade Federal de São Carlos. Mesa de debates promovida pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação - GPTEFE. 25 jun. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NmS6laz60do&t=5043s>.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Livro III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 6, 1867-1974.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 1859-2008.

_____. **Miséria da filosofia:** resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão popular, 1847-2009.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil:** primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sérgio. (Org.). **História das ciências sociais no Brasil.** São Paulo: Vértice/Idesp/Finep, p. 72-110, 1989.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia**: Ensino Médio. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio, p. 343-372, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Fernando Ramalho. **Crítica à pedagogia das competências de Phillipe Perrenoud**: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina, 7, 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008. p. 1-20.

PONTO A PONTO. **O impacto das redes sociais na vida das pessoas**. Entrevistadores: Mônica Bergamo e José Antonio Guimarães Lavareda Filho. Entrevistado: Leandro Karnal. Band News, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2EkrD3eNe5c>. Acesso em: 25 out. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835**. Decreto de criação da Escola Normal. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970?show=full>. Acesso em 12 abr. 2017.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte. Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, e126-e147, jul.-set. 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892.** Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, 1892. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894.** Aprova o regimento interno das escolas públicas. São Paulo: Secretaria do Interior, 1894. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>. Acesso em 12 jun. 2017.

_____. **Resolução SE nº 236, de 03 de outubro de 1983.** Dispõe sobre as Diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1983. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm. Acesso em 15 set. 2017.

_____. **Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963.** São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1963.

_____. **Atualização da proposta de currículo por competência para o ensino médio do Centro Paula Souza.** São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - CEETEPS, 2011. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/medio.php>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Plano de Curso atualizado de acordo com a Matriz Curricular homologada para o 1º semestre de 2016.** Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação - CEETEPS, 2013.

_____. **Etec.** Site institucional. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2018. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/etec>. Acesso em: 31 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul/dez, 2007.

_____. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Universidade Federal da Bahia. Aula Magna de abertura do ano letivo. 03 mar. 2015a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk&t=3895s>. Acesso em 18 jul. 2018.

_____. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015b.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-79). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

SILVA, Ileizi Lucia na Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia**: Ensino Médio. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Básica (SEB), 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História Da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14 p. 61–89, mai./jun./jul./ago., 2000.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIANA, Nildo Silva. **A pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015.

APÊNDICE - FilosoBol