

111

P-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Ensino
de Sociologia

Amurabi Oliveira
(Organizador)

Amurabi Oliveira

inep

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Viviane Fernandes Faria Pinto (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

111

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Ensino
de Sociologia

Amurabi Oliveira
(Organizador)

Em Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)
Carla D' Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br

REVISÃO <i>Português</i> Aline Ferreira de Souza Andréa Silveira de Alcântara Jair Santana de Moraes Josiane Cristina da Costa Silva Luciana De Camillis Postiglioni Ricardo César Blezer Thaiza de Carvalho dos Santos	REVISÃO E TRADUÇÃO <i>Inglês</i> Walkíria de Moraes Teixeira da Silva <i>Espanhol</i> Jessyka Vásquez
---	---

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira Clarice Rodrigues da Costa Nathany Brito Rodrigues	PROJETO GRÁFICO Marcos Hartwich CAPA Raphael C. Freitas
--	--

ESTAGIÁRIOS Pedro Henrique Santos Moraes Jemima Collazos Alves Ferreira	DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL Raphael C. Freitas
---	--

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep	Latindex	Diadorim IBICT	Eletronische
OEI	Edubase/Unicamp	PKP	
Qualis/Capes: Educação – B1			
Ensino – B1			

Publicada *online* em 22 de setembro de 2021.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999;
Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015;
Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

O ensino de Sociologia Amurabi Oliveira (UFSC)	19
--	-----------

enfoque

Qual é a questão?

Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas Amurabi Oliveira (UFSC)	27
--	-----------

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Federalismo brasileiro e implantação da Sociologia no ensino médio: o caso do estado do Rio de Janeiro de 2009 a 2018 Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho (PUC-Rio) Gustavo Cravo de Azevedo (PUC-Rio)	43
--	-----------

A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios Leandro Raizer (UFRGS) Célia Elizabete Caregnato (UFRGS) Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)	55
O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados Danyelle Nilin Gonçalves (UFC)	73
As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016) Julia Polessa Maçaira (UFRJ)	93
Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística Cristiano das Neves Bodart (Ufal) Welkson Pires (Ufal)	113
La enseñanza de la Sociología en conflicto: un recorrido por la huelga de estudiantes de Sociología en Buenos Aires en 1963 Diego Ezequiel Pereyra (IIGG/UBA) Lautaro Lazarte (IIGG/UBA)	131
La decadencia de la Sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la Lomce en la Sociología en la educación media postobligatoria David Gil Solsona (Universitat de València, España) Raquel Clares Sánchez (Universitat de València, España) Carles Vera Gómez (Universitat de València, España)	145

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

O ensino de Sociologia no Brasil Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) entrevistada por Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)	167
---	------------

resenhas

A história da Sociologia argentina

Carolina Monteiro de Castro Nascimento (UnB)

Diego Greinert (UFSC) **187**

BLOIS, Juan Pedro. *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. 336 p.

Trajetórias e destinos profissionais de sociólogos(as) no Brasil

Camila Ferreira da Silva (UFAM)

Rodrigo de Macedo Lopes (UFRGS) **193**

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel (Org.).
O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos. Vitória, ES: Editora da
Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. 316 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre ensino de Sociologia

Ana Martina Baron Engerhoff (UFSC)

Ligia Wilhelms Eras (IFSC) **201**

números publicados **207**

summary

presentation

Sociology teaching Amurabi Oliveira (UFSC)	19
--	-----------

focus

What's the point?

Teaching Sociology in Basic Education: expansion, setbacks, and prospects Amurabi Oliveira (UFSC)	27
--	-----------

points of view

What other experts think about it?

Brazilian Federalism and the offering of Sociology as a high school subject: the case of the state of Rio de Janeiro from 2009 to 2018 Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho (PUC-Rio) Gustavo Cravo de Azevedo (PUC-Rio)	43
---	-----------

The training of Sociology teachers in Brazil: advancements and setbacks Leandro Raizer (UFRGS) Célia Elizabete Caregnato (UFRGS) Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)	55
ProfSocio Program: subjects and themes researched Danyelle Nilin Gonçalves (UFC)	73
The three generations of Sociology textbooks in Brazil (1920-2016) Julia Polessa Maçaira (UFRJ)	93
Understanding processes of institutionalization of school Sociology from school manuals: a methodological proposal in manualistics Cristiano das Neves Bodart (Ufal) Welkson Pires (Ufal)	113
The teaching of Sociology in conflict: A journey through the strike of sociology students in Buenos Aires in 1963 Diego Ezequiel Pereyra (IIGG/UBA) Lautaro Lazarte (IIGG/UBA)	131
The downfall of high school Sociology in Spain: an analysis of the impact of LOMCE over post-compulsory high school Sociology David Gil Solsona (Universitat de València, España) Raquel Clares Sánchez (Universitat de València, España) Carles Vera Gómez (Universitat de València, España)	145
open space	
Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.	
Sociology teaching in Brazil Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) interviewed by Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)	167

reviews

The history of Sociology in Argentina

Carolina Monteiro de Castro Nascimento (UnB)

Diego Greinert (UFSC) **187**

BLOIS, Juan Pedro. *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. 336 p.

Trajectories and pathways for Sociology professionals in Brazil

Camila Ferreira da Silva (UFAM)

Rodrigo de Macedo Lopes (UFRGS) **193**

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel (Org.).
O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos. Vitória, ES: Editora da
Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. 316 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on Sociology teaching

Ana Martina Baron Engerhoff (UFSC)

Ligia Wilhelms Eras (IFSC) **201**

published issues **207**

sumario

presentación

La enseñanza de la Sociología Amurabi Oliveira (UFSC)	19
---	----

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Enseñanza de Sociología en la educación básica: expansión, retrocesos y perspectivas Amurabi Oliveira (UFSC)	27
---	----

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Federalismo brasileño e implementación de la Sociología en la educación secundaria: el caso del estado de Río de Janeiro de 2009 a 2018 Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho (PUC-Rio) Gustavo Cravo de Azevedo (PUC-Rio)	43
--	----

La formación de profesores de Sociología en Brasil: avances y desafíos Leandro Raizer (UFRGS) Célia Elizabete Caregnato (UFRGS) Thiago Ingrassia Pereira (UFFS)	55
ProfSocio: individuos y temas investigados Danyelle Nilin Gonçalves (UFC)	73
Las tres generaciones de libros didácticos de Sociología en Brasil (1920-2016) Julia Polessa Maçaira (UFRJ)	93
Comprender el proceso de institucionalización de la Sociología escolar a partir de manuales escolares: un camino metodológico en los manuales Cristiano das Neves Bodart (Ufal) Welkson Pires (Ufal)	113
La enseñanza de la Sociología en conflicto: un recorrido por la huelga de estudiantes de Sociología en Buenos Aires en 1963 Diego Ezequiel Pereyra (IIGG/UBA) Lautaro Lazarte (IIGG/UBA)	131
La decadencia de la Sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la Lomce en la Sociología en la educación media postobligatoria David Gil Solsona (Universitat de València, España) Raquel Clares Sánchez (Universitat de València, España) Carles Vera Gómez (Universitat de València, España)	145
espacio abierto	
Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.	
La enseñanza de Sociología en Brasil Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL) entrevistada por Marcelo Pinheiro Cigales (UnB)	167

reseñas

La historia de la Sociología argentina

Carolina Monteiro de Castro Nascimento (UnB)

Diego Greinert (UFSC) **187**

BLOIS, Juan Pedro. *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. 336 p.

Trayectorias y destinos profesionales de los sociólogos en Brasil

Camila Ferreira da Silva (UFAM)

Rodrigo de Macedo Lopes (UFRGS) **193**

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel (Org.).
O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos. Vitória, ES: Editora da
Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. 316 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre la enseñanza de la Sociología

Ana Martina Baron Engerhoff (UFSC)

Ligia Wilhelms Eras (IFSC) **201**

números publicados **207**

apresentação

O ensino de Sociologia

Amurabi Oliveira

19

Podemos afirmar que a Sociologia é uma disciplina acadêmica bastante consolidada no Brasil e no mundo, constituindo uma ciência dinâmica e plural voltada para o estudo do mundo moderno. Todavia, a análise da Sociologia como disciplina escolar ainda é incipiente no plano internacional, alcançando um *status* singular no Brasil na última década. Ainda que possamos interpretar que o ensino de Sociologia representa um subcampo acadêmico, inserido no campo da Sociologia, talvez seja mais preciso indicar que esse é um campo em processo de autonomização.

Em termos históricos, o ensino de Sociologia na educação secundária brasileira data do final do século 19, com algumas experiências pontuais, sendo paulatinamente ampliado com as reformas Rocha Vaz, em 1925, e Francisco Campos, em 1931. Concomitantemente a esse processo, surgem os primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais, que se tornaram o principal *locus* formativo dos professores de Sociologia:

- 1933 Escola Livre de Sociologia;
- 1934 Universidade de São Paulo;
- 1935 Universidade do Distrito Federal;
- 1938 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná;
- 1941 Faculdade de Filosofia da Bahia.

Com o fim dos cursos complementares em 1942, no contexto da Reforma Capanema, a Sociologia foi retirada da educação secundária, permanecendo apenas

nas escolas normais e, relativamente dissolvida, em outras disciplinas escolares, principalmente na de Organização Social e Política do Brasil (OSPB),¹ a partir da década de 1960, uma vez que os licenciados em Ciências Sociais estavam habilitados para lecionar essa disciplina.

A partir da redemocratização, a Sociologia foi ganhando espaço nos currículos estaduais, algo impulsionado também pelas entidades profissionais, como a Federação Nacional dos Sociólogos. Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), a Sociologia e a Filosofia foram consideradas conhecimentos que os egressos do ensino médio deveriam possuir para o exercício da cidadania. Porém, somente após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2006, na qual o Conselho Nacional de Educação manifestou-se favorável à inclusão dessas disciplinas no currículo escolar – o que foi consolidado com a Lei nº 11.648/2008 –, é que a Sociologia passou a ser obrigatória em todos os anos do ensino médio.

Com essa obrigatoriedade, houve um processo de ampliação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, que, nas universidades federais, foi impulsionado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Os cursos já existentes passaram a ser repensados, devido ao advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, recentemente, da Residência Pedagógica. Em que pese a descontinuidade da Sociologia no currículo escolar, observou-se um rápido crescimento da produção acadêmica na área, o que é atestado pelos diversos balanços bibliográficos que examinam artigos, teses e dissertações produzidos sobre o tema. Também foram acumuladas experiências pedagógicas, oriundas principalmente de uma maior aproximação entre a universidade e a escola no contexto das novas políticas educacionais, como a inserção da Sociologia no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, esse processo de expansão da Sociologia foi impactado pela perda da sua obrigatoriedade, fato que ocorreu com as demais disciplinas, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Soma-se a isso a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresentou uma organização disciplinar do currículo do ensino médio, dando apenas orientações mais gerais por áreas de conhecimento. Todavia, a Sociologia segue sendo ensinada nos currículos estaduais, seus cursos de formação de professores continuam atuantes, inclusive com o advento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), cujas primeiras turmas ingressaram em 2018.

Também ganhou fôlego nos últimos anos a discussão acadêmica sobre o ensino de Sociologia, como atesta o Grupo de Trabalho (GT) em Ensino de Sociologia, em funcionamento desde 2005 no Congresso Brasileiro de Sociologia; o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), organizado bianualmente desde 2009; além da fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), em 2012. Somam-se a esse debate as discussões promovidas

¹ Essa disciplina foi proposta por Anísio Teixeira (1900-1971), ainda no governo de João Goulart (1919-1976), tendo sido mantida pela ditadura militar, período no qual sofreu uma substancial reorientação ideológica, mantendo-se no currículo escolar até 1993.

pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), que têm organizado GTs voltados para o debate sobre o ensino das Ciências Sociais, em distintas modalidades educacionais.

No plano internacional, o cenário se mostra profundamente heterogêneo. Em diversos países, a Sociologia consta como disciplina na educação pós-obrigatória, seja como obrigatória em algumas orientações, como no caso da Argentina e do Uruguai, ou ainda como disciplina optativa, como no caso de Portugal e da Espanha. Nos Estados Unidos, há uma longa tradição no debate sobre o ensino de Sociologia, como atesta a fundação em 1973 pela Associação Americana de Sociologia da revista *Teaching Sociology*. Há ainda países em que a Sociologia surge combinada com outras disciplinas escolares, como no caso francês, no qual encontramos a disciplina Ciências Socioeconômicas.

Considerando as intensas transformações ocorridas nos últimos anos, faz-se necessária uma reflexão que incida sobre o ensino de Sociologia. Nesse sentido, o presente número da revista *Em Aberto* mostra-se fundamental para a consolidação do debate nessa área, com base não apenas na realidade brasileira, como também em outros contextos que encontramos em países como Argentina e Espanha.

Na seção Enfoque, o artigo "Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas", escrito por Amurabi Oliveira, realiza um balanço geral sobre o ensino de Sociologia no Brasil, enfocando o período entre 2008 e 2017, quando essa ciência constava como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro. Em sua análise, o autor destaca tanto as transformações que essa disciplina sofreu ao longo de seu processo de institucionalização quanto os avanços e os retrocessos que ocorreram no âmbito do currículo escolar, do livro didático e da formação de professores.

A seção Pontos de Vista traz o artigo de autoria de Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho e Gustavo Cravo Azevedo, intitulado "Federalismo brasileiro e implantação da Sociologia no ensino médio: o caso do estado do Rio de Janeiro de 2009 a 2018". Nesse trabalho, os autores analisam a articulação entre o governo federal e os governos estaduais para enfrentar os grandes desafios do ensino médio, levando em conta a dinâmica federativa consagrada no texto da Constituição Federal de 1988. De forma mais específica, eles investigam a implantação da disciplina de Sociologia no ensino médio, do Brasil, a partir de 2009, com sua obrigatoriedade na grade curricular.

Leandro Raizer, Célia Elizabete Caregnato e Thiago Ingrassia Pereira, em "A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios", tratam da questão da adequada formação dos professores do ensino médio no contexto da reforma educacional delimitada a partir de três normatizações legais: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo os autores, a relação entre adequação docente e formação qualificada para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes não depende apenas de políticas que reformem estruturas curriculares e formativas no ensino médio, mas também da ação dos professores e da equipe escolar.

Em “O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados”, Danyelle Nilin Gonçalves se volta para o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, que está presente em três diferentes regiões brasileiras (Sul, Sudeste e Nordeste), em instituições públicas de pesquisa (federais e estaduais). Nesse artigo, ela apresenta o perfil dos alunos e um panorama das questões tratadas em seus trabalhos, atentando sobretudo para as contribuições que esses produtos estão oferecendo ao ensino de Sociologia na educação básica, constatando-se o predomínio das dissertações sobre as propostas de intervenção pedagógica e de material didático.

Julia Polessa Maçaira, em “As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016)”, parte do conceito de geração elaborado por Karl Mannheim (1893-1947), argumentando que houve entre 1920 e 2016 três distintas gerações. Nesse artigo, ela identificou a primeira geração como um conjunto de manuais publicados entre os anos 1920 e 1940 que contribuiu para o processo de rotinização das Ciências Sociais; a segunda geração compreende o início dos anos 1980 e meados dos anos 2000 e tem como marca a heterogeneidade curricular dos materiais, reflexo de uma recontextualização pedagógica em formação; e a terceira geração está diretamente relacionada à influência de uma vultosa política pública educacional, o PNLCD, do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2010.

O último artigo de autores brasileiros é “Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística”, de Cristiano das Neves Bodart e Welkson Pires, que elaboram uma proposta metodológica para a pesquisa sobre os processos de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil a partir dos trabalhos de manualística. Para os autores, uma análise que contempla as dimensões interna e externa dos manuais, entre outros aspectos, deve incluir: i) os interesses que impulsionaram tal campo disciplinar; ii) as configurações curriculares da Sociologia escolar; e iii) os aportes estruturais que sustentam e legitimam o referido componente escolar.

Partindo do caso argentino, Diego Ezequiel Pereyra e Lautaro Lazarte, em “La enseñanza de la Sociología en conflicto: un recorrido por la huelga de estudiantes de Sociología en Buenos Aires en 1963”, analisam a criação do primeiro curso de Sociologia na Argentina em 1957, que ocorreu sob a liderança do sociólogo italiano Gino Germani (1911-1979) da Universidade de Buenos Aires, considerada como o passo decisivo na institucionalização da Sociologia naquele país. Apesar da adesão ao processo inicial conduzido por Germani, os autores analisam os processos contestatórios por parte dos estudantes que culminaram com uma greve estudantil em 1963, buscando novas interpretações acerca de suas razões, da ação dos agentes e de suas consequências institucionais.

Finalizando a seção Pontos de Vista, David Gil Solsona, Raquel Clares Sánchez e Carles Vera Gómez, em “La decadencia de la Sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la Lomce en la Sociología en la educación media postobligatoria”, investigam como a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (Lomce) afetou o ensino de Sociologia na educação secundária pós-obrigatória em todas as regiões da Espanha, com ênfase na comunidade autônoma

de Valência. Observaram que com essa nova legislação houve a exclusão da Sociologia do currículo escolar de todas as comunidades autônomas espanholas, com exceção da Catalunha.

Na seção Espaço Aberto, encontramos a entrevista com a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, realizada por Marcelo Pinheiro Cigales. Nessa entrevista, a professora não apenas nos apresenta sua trajetória como pesquisadora nesse campo, com destaque para sua atuação como agente na área das políticas educacionais, mas também realiza uma análise das perspectivas para o ensino de Sociologia, considerando inclusive as novas possibilidades trazidas em termos de formação continuada de professores por meio do ProfSocio.

Na seção Resenhas, duas obras são apresentadas. Na primeira, Carolina Monteiro de Castro Nascimento e Diego Greinert analisam o livro *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*, de Juan Pedro Blois, publicado em 2018. Na segunda, Camila Ferreira da Silva e Rodrigo de Macedo Lopes nos apresentam a coletânea *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*, organizada por Adélia Miglievich-Ribeiro e Manoel Matias Filho, de 2019.

Completando este número, Ana Martina Baron Engerhoff e Lígia Wilhelms Eras selecionaram para a Bibliografia Comentada algumas obras relevantes desse campo, apresentando-as aos leitores interessados no tema.

Espero que os leitores deste número possam aproveitar as discussões difundidas neste momento marcado por um amplo ataque às Ciências Humanas e Sociais, pela difusão do pensamento anticientífico. É preciso lembrar que produzir conhecimento acadêmico e reafirmar a relevância da Sociologia no espaço escolar deve ser compreendido como um ato de resistência intelectual.

Qual é a questão?

enfoque

Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas

Amurabi Oliveira

27

Resumo

O ensino de Sociologia é uma área que tem se expandido recentemente, principalmente entre 2008 e 2017, período no qual essa ciência permaneceu como disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro. Em um curto espaço de tempo, ocorreram transformações relevantes na área que redimensionaram a formação inicial e continuada de professores e lançaram novos desafios políticos, institucionais e pedagógicos para a Sociologia. Neste artigo, realiza-se uma breve revisão dos principais acontecimentos na área em período recente, buscando analisar as perspectivas futuras para esta.

Palavras-chave: Ciências Sociais; ensino de Sociologia; formação de professores.

Abstract

Teaching Sociology in Basic Education: expansion, setbacks, and prospects

The field of Sociology teaching has been under expansion recently, mainly between 2008 and 2017, a period in which this science remained a mandatory subject in Brazilian high school. In a short period, there were relevant changes in the area, which redefined initial and continuing teacher training, and presented new political, institutional and pedagogical challenges for Sociology. In this article, I conduct a brief review of the main events in the field recently, seeking to analyze future prospects for the area.

Keywords: Social Sciences; Sociology teaching; teacher training.

Resumen

Enseñanza de Sociología en la educación básica: expansión, retrocesos y perspectivas

La enseñanza de la Sociología es un área que se ha expandido recientemente, principalmente entre 2008 y 2017, período en el que esta ciencia siguió siendo una asignatura obligatoria en la educación secundaria brasileña. En poco tiempo, se produjeron cambios relevantes en el área, que redefinieron la formación inicial y continua de los profesores, y lanzaron nuevos desafíos políticos, institucionales y pedagógicos para la Sociología. En este artículo, realizo una breve revisión de los principales hechos ocurridos en el campo, en un período reciente, buscando analizar las perspectivas de futuro para esta área.

Palabras clave: Ciencias Sociales; enseñanza de Sociología; formación de profesores.

Introdução

O ensino de Sociologia é um tema que, apesar de ter sido longamente secundarizado por sociólogos no Brasil e em outros países (Moraes, 2003; Decesare, 2014), mostra-se cada vez mais relevante num contexto de crescente ataque às Ciências Humanas e Sociais, em especial à Sociologia (Blois; Oliveira, 2019; Oliveira, 2020). Lahire (2016), ao debater o ataque à Sociologia no contexto francês em período recente, indica como um dos caminhos para a ampliação da compreensão do papel dessa ciência seu ensino nos diversos níveis educativos, iniciando o jovem no fazer sociológico ainda no ensino fundamental. Notadamente, tais questões se

complexificam no contexto da pós-verdade,¹ no qual os conhecimentos acadêmicos e escolares passam a ser continuamente questionados.

Restringindo-nos ao contexto brasileiro, cuja singularidade nos demanda uma reflexão própria, é necessário mencionar alguns marcos históricos significativos no debate acadêmico acerca do tema: a) a realização do *Symposium sobre o Ensino de Sociologia e Etnologia* na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1949; b) a emblemática comunicação de Florestan Fernandes (1920-1997), durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, intitulada “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”; c) a publicação, também em 1954, da “Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo” de Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Tais marcos são suficientes para indicarmos que esse debate não é novo na Sociologia brasileira, estando presente – ainda que de forma marginal – ao longo do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil.²

Em período mais recente, a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, por meio da Lei nº 11.684/08, redimensionou esse debate, demandando novas reflexões por parte da comunidade científica de sociólogos brasileiros. Também nesse cenário ampliou-se o número de cursos de formação de professores de Sociologia (Oliveira, 2015), tanto na formação inicial, considerando as licenciaturas em Ciências Sociais, quanto na continuada, mediante cursos de especialização e de mestrado profissional. Como reflexo desse cenário, tem havido um crescente número de teses e dissertações dedicadas ao tema do ensino de Sociologia, como bem atestam inúmeros balanços na área (Caregnato; Cordeiro, 2014; Bodart; Cigales, 2017; Handfas, 2017), o que aponta para uma dinâmica comunidade de pesquisadores que exploram esse debate com base em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Destaca-se ainda o fato de que a temática tem conseguido galgar importantes espaços institucionais, como demarca a criação do Grupo de Trabalho (GT) sobre Ensino de Sociologia, em 2005, no Congresso Brasileiro de Sociologia; o advento do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), em 2009; a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), em 2012; e a criação, em 2020, do GT sobre Ensino de Ciências Sociais no encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs).

No nível internacional, é importante ponderar que a Sociologia tem estado presente nos currículos escolares principalmente por meio da educação secundária pós-obrigatória, em especial nas orientações de Ciências Humanas e Sociais. Em alguns países, seu ensino ocorre conjugado com outras Ciências Sociais, como a Economia, a Política etc., refletindo os diferentes arranjos e percursos institucionais dessa disciplina na educação básica. De uma forma muito geral, podemos dizer que o caso brasileiro é bastante *sui generis* em relação ao *status* da Sociologia na escola,

¹ Compreende-se por pós-verdade, de forma sumariada, uma situação na qual os fatos objetivos ganham menos relevância que o apelo às emoções e às crenças pessoais.

² Deve-se enfatizar ainda que, diferentemente do que ocorreu em outros países, a Sociologia no Brasil institucionalizou-se primeiramente na educação secundária e apenas posteriormente no ensino superior.

possivelmente sendo o único país que experimentou sua obrigatoriedade em todas as séries da educação secundária. Faltam mais pesquisas comparativas entre diferentes experiências no ensino de Sociologia, o que poderia enriquecer o debate, considerando tanto as experiências na educação básica quanto no ensino superior, ainda que algumas já tenham sido realizadas comparando a realidade brasileira com aquela presente na Alemanha (Leithauser; Weber, 2010), na Argentina (Oliveira, 2019a), na França (Maçaira, 2017) e no Uruguai (Oliveira, 2019b).

Em que pese a existência de inúmeros balanços sobre o tema, a intenção neste artigo é a de realizar um panorama mais geral, dialogando com a literatura recente e com as mudanças legislativas ocorridas. O texto é pensado, portanto, como uma introdução ao debate para os neófitos na temática, mas também como uma reflexão sobre o passado, o presente e as perspectivas de futuro do ensino de Sociologia no Brasil na educação secundária.

Entre o passado e o presente: o ensino de Sociologia ontem e hoje³

Certamente, um dos temas mais recorrentes no debate sobre o ensino de Sociologia é a história dessa disciplina no currículo escolar, algo que tem sido retomado ainda que de maneira sucinta em diversas teses e dissertações, destacando o percurso descontinuado dessa ciência nesse espaço institucional. Apesar de ser amplamente conhecida a versão que indica que a Sociologia começou a ser ensinada no nível secundário no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1925 – tendo como primeiro professor Delgado de Carvalho (1884-1980) –, pesquisas mais recentes apontam para a existência de experiências pioneiras em outras regiões do Brasil, como Aracaju e Manaus (Alves; Costa, 2006; Oliveira, 2013; Bodart; Cigales, 2021), embora o marco do Colégio Pedro II continue a ser relevante, por refletir as modificações trazidas com a Reforma Rocha Vaz.

Muitos consideram que entre 1925 e 1942 tivemos o “período de ouro” da Sociologia, no qual ela constou como disciplina obrigatória nos cursos complementares, que eram requisitos para o acesso ao ensino superior. Deve-se enfatizar aqui, no entanto, que ainda tem sido dada pouca ênfase para o caráter elitista da Sociologia nesse período, ensinada para uma minoria política, econômica e cultural que tinha acesso aos cursos superiores. Esse ciclo é encerrado com a Reforma Capanema, em 1942, que suprimiu os cursos complementares e, por consequência, a Sociologia do currículo escolar. Colocar tal questão nesses termos é relevante dado que, diferentemente do que se difundiu em alguns trabalhos, não houve uma medida que excluísse a Sociologia do currículo escolar de modo específico (Moraes, 2011). Importante ressaltar que nesse período ainda tínhamos em curso o próprio processo de formação do campo sociológico no Brasil, inclusive no ensino superior, uma vez que estávamos na transição entre uma geração de “ensaístas” e uma geração de

³ Apesar da relação existente entre a Sociologia escolar e a acadêmica, é importante destacar desde já que elas possuem percursos históricos substancialmente distintos, de modo que fugiria ao foco e ao escopo deste artigo examinar o percurso da Sociologia no ensino universitário no Brasil.

“cientistas sociais profissionais”, egressos dos primeiros cursos de graduação na área.⁴

Outro aspecto pouco explorado nas cronologias sobre o ensino de Sociologia na educação escolar se refere ao fato de que a Sociologia ensinada na escola brasileira na primeira metade do século 20 é substancialmente distinta daquela que foi introduzida no ensino médio já no século 21 (Meucci, 2015). Nos termos postos por Bourdieu (2004) acerca da autonomização dos campos, temos que um campo é menos autônomo quando possui menor autonomia de refratar a influência de outros campos, de tal modo que, ao percebermos, por exemplo, a existência de uma Sociologia Católica nesse período (Cigales; Oliveira, 2021), podemos verificar que a área ainda era um campo pouco autônomo na primeira metade do século 20 no Brasil, especialmente no período anterior à formação dos primeiros sociólogos profissionais, egressos das graduações em Ciências Sociais.⁵ Essa Sociologia pouco autônoma, por vezes, produzia e difundia um tipo de conhecimento bastante conservador, o que nos permite questionar uma leitura simplificadora que indica que a exclusão da Sociologia do currículo escolar na década de 1940 foi reflexo de seu caráter “subversivo” (Oliveira, 2013).

Soma-se a esse aspecto o fato de que, apesar de sua ausência como disciplina obrigatória a partir da década de 1940, observou-se um crescimento contínuo no número de licenciaturas em Ciências Sociais (Liedke Filho, 2005), que habilitavam seus egressos para o ensino de diferentes disciplinas, entre elas a Sociologia. Disciplinas escolares como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), em que pese a reorientação ideológica sofrida a partir do regime militar de 1964,⁶ foram amiúde lecionadas por professores egressos das licenciaturas em Ciências Sociais, constituindo-se, assim, em um espaço também de disseminação de conteúdos sociológicos (Oliveira, 2022 – no prelo).

Apesar do hiato disciplinar da Sociologia no currículo escolar, compreende-se que ela passa a ganhar um espaço paulatino nas escolas, principalmente, no contexto da redemocratização. Esse processo ocorre, especialmente, por meio das legislações estaduais, como bem demonstram Bodart, Azevedo e Tavares (2020), que apontam também para uma forte relação entre a presença dos cursos de Ciências Sociais e a presença da Sociologia no currículo escolar local.

⁴ Importante indicar que essa divisão, mesmo que aceita por muitos pesquisadores, tem sido questionada cada vez mais, compreendendo que o “ensaísmo” não se opõe necessariamente à reflexão científica produzida desde as Ciências Sociais (Botelho, 2010). Um dos exemplos mais emblemáticos dessa questão é o de Gilberto Freyre (1900–1987), que havia realizado cursos de Sociologia e de Antropologia durante sua formação pós-graduada na Universidade de Colúmbia e amiúde é classificado como um autor ensaísta pertencente a um período pré-científico das Ciências Sociais.

⁵ Os cursos superiores de Ciências Sociais surgem a partir da década de 1930 no Brasil, sendo os primeiros os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) e da Faculdade de Filosofia da Bahia (1941).

⁶ Importante mencionar que a ditadura militar também afeta diretamente a realidade das Ciências Sociais no ensino superior, havendo casos de perseguições de diversas ordens. Todavia, chama a atenção o fato de que ocorreu no mesmo período uma expansão significativa dos cursos de graduação e pós-graduação na área, decorrente da Reforma Universitária de 1968. Atenta-se, ainda, para o fato de que muitos pesquisadores receberam financiamento da Fundação Ford para realizar estudos pós-graduados nos Estados Unidos nesse período, o que teve um papel decisivo na consolidação dos quadros acadêmicos nas Ciências Sociais (Rodrigues, 2020).

Observando o processo gradual de retorno obrigatório da Sociologia à escola de ensino médio brasileiro, notamos que nos estados onde havia maior oferta de cursos de Ciências Sociais constata-se forte presença de militância em busca desse retorno, evidenciando o papel dos cursos de Ciências Sociais ou de Sociologia na mobilização coletiva. Os cursos forneceram militantes, locais de reuniões e até intervenções em vestibulares, muitos dos quais passaram a exigir dos candidatos conhecimentos de Sociologia, estimulando a oferta da disciplina na escola. Em outros termos, a reintrodução da Sociologia no ensino médio não se deu por “boa vontade” dos legisladores, mas pelas lutas empreendidas, ainda que um cenário de maiores oportunidades políticas e menores restrições tenha sido importante para que a mobilização ocorresse. (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020, p. 230-231).

Todavia, apenas em 2008 a Sociologia retornou de forma obrigatória ao currículo do ensino médio nacionalmente, o que teve implicações em outras políticas educacionais, como a inclusão da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2012.

O relevante aqui é que a Sociologia lecionada nas escolas a partir de 2008 é substancialmente distinta daquela que foi introduzida no currículo escolar entre os anos de 1920 e 1940. As transformações observadas refletem o próprio processo de autonomização do campo da Sociologia no Brasil e no mundo, como também os distintos sentidos que a escolarização assume. Como bem assinala Weber (1996), a partir dos anos de 1980 a educação passa a ser compreendida como fundamental para a consolidação do projeto democrático e, em nossa interpretação, esse ideal também passa a ser refletido no ensino de Sociologia, que de modo recorrente se mostra associado no nível da legislação à formação para a cidadania, como constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Não se trata de reduzir o ensino da Sociologia a uma ideia abstrata de “formação para a cidadania”, mas sim de reconhecer o papel sociopolítico que essa disciplina possui ao propor a desnaturalização da realidade social. Contudo, obviamente, uma ligação tão intrínseca com a democracia e com a formação cidadã pode implicar recuos para essa disciplina quando tais elementos também retrocedem, algo que historicamente tem ocorrido no Brasil (Avritzer, 2018).

O período compreendido entre 2008 e 2017 corresponde àquele no qual a Sociologia permaneceu como disciplina obrigatória no currículo escolar, sendo também um momento em que houve significativos avanços para a área, como podemos explorar nas seções seguintes. É nesse momento que se consolida a formação de uma comunidade de pesquisadores dedicados ao tema do ensino de Sociologia, muitos deles defendendo teses e dissertações que tiveram como objeto o ensino dessa ciência. Ainda nesse período, surgem os encontros nacionais dedicados ao tema e há uma expansão significativa de publicações especializadas, com livros, coletâneas, dossiês temáticos, artigos e periódicos. Apesar de a Reforma do Ensino Médio de 2017 ter demarcado a interrupção desse período, retirando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, verifica-se que a comunidade de pesquisadores continua bastante ativa, realizando diversas atividades, como podemos observar com o VI e o VII Eneseb, organizados em 2019 e 2021, respectivamente.

O livro e o currículo

A presença da Sociologia na escola brasileira entre as décadas de 1920 e 1940 teve implicações na produção de livros didáticos na área, que nesse período eram escritos principalmente por autores autodidatas no campo das Ciências Sociais (Meucci, 2011). A reintrodução da Sociologia no ensino médio a partir de 2008 teve um efeito similar, propulsionado ainda mais pelo PNL D, que se propõe a avaliar, comprar e distribuir livros didáticos em diversas áreas do conhecimento; porém, devemos reconhecer aqui que estamos diante de diferentes gerações de livros de Sociologia (Maçaira, 2017).

Alguns aspectos interessantes podem ser apontados a partir da experiência da Sociologia no PNL D: a) consolidação de um modelo que articula as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), de modo que a Sociologia escolar acaba por refletir a formação existente nas licenciaturas em Ciências Sociais; b) disseminação da pesquisa como princípio metodológico no ensino de Sociologia na educação básica;⁷ c) articulação entre teorias e temas no ensino da Sociologia. Todavia, é importante observar que os livros didáticos, para serem aprovados no PNL D, devem responder a um determinado edital, e percebemos a emergência de um “modelo” de livro didático. Apesar da existência de um “modelo”, é relevante evidenciar que encontramos múltiplos sentidos para a Sociologia nesses livros (Engeroff; Oliveira, 2018). Ademais:

Outro aspecto que deve ser considerado nesse processo é que, para além de uma dimensão estritamente autoral, os livros didáticos, devido à sua forte inserção no mercado editorial, são produzidos a partir da ação conjunta de outros agentes, dentre os quais se destacam os próprios editores (Sousa, 2015), mas não só, uma vez que dada a especificidade deste tipo de material há revisores pedagógicos, de linguagem, de imagens etc. De modo que o produto final apresentado possui uma presença significativa de escolhas realizadas por outros agentes, especialmente considerando-se que em sua maioria tratam-se de livros publicados por grandes conglomerados editoriais.

E por fim, um terceiro elemento que poderia ser considerado nesse processo de aproximação entre as concepções de sociologia presentes nos livros aqui avaliados, destacaríamos o fato de que parte significativa desses autores realizam sua formação acadêmica e intelectual prioritariamente em universidades brasileiras, especialmente aquelas concentradas no eixo Rio-São Paulo, o que poderia apontar para o processo de reprodução de determinadas concepções de ciências sociais que circulam nestes espaços. Infere-se, portanto, certa continuidade entre a sociologia universitária e a sociologia escolar, ainda que possa haver sobressaltos nessa passagem de uma realidade para outra. (Engeroff; Oliveira, 2018, p. 236-237).

Importante considerar que historicamente o livro didático possui um papel fundamental no processo de rotinização do conhecimento pedagógico em sala de aula, o que se torna especialmente relevante no contexto no qual inexistia um currículo nacionalmente estabelecido. Na medida em que a Sociologia passou a figurar nos

⁷ Importante reconhecer que essa centralidade é colocada principalmente a partir das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), que indicam tanto o estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos quanto a pesquisa como princípio metodológico para o ensino de Sociologia.

currículos estaduais, muitas unidades da Federação definiram os conteúdos a serem lecionados, algo também influenciado em muitos casos pelos vestibulares de universidades públicas. Apesar da inexistência de um currículo nacional, pode-se observar a existência de certas convergências entre as diferentes propostas estaduais, de acordo com Santos (2012).

Como bem ponderam Silva, Alves Neto e Vicente (2015), a ideia de um currículo nacional é algo que vem sendo pensado ao menos desde a Constituição de 1988. Em que pese a relevância, para a área de Sociologia, das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) de 2006, elas indicaram princípios norteadores mais gerais, sem focar os conteúdos a serem lecionados. No entanto, é importante considerar que, apesar da relevância institucional, os marcos legais para a delimitação de um currículo nacional devem ser sempre analisados criticamente, uma vez que em sua formulação prática o currículo escolar acaba envolvendo outros saberes docentes.

Efetivamente, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pareceu indicar uma real possibilidade de formulação de um currículo nacional para a Sociologia, porém, sua proposta inicial foi substancialmente modificada ao longo de suas versões, até a publicação final em 2018. Ainda que tenha contado com especialistas da área em sua formulação inicial, a BNCC foi impactada não apenas pelas diversas pressões produzidas pelos agentes envolvidos em seu processo de elaboração, como também pelas transformações sociopolíticas ocorridas no Brasil, com destaque para o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Soma-se a esse cenário a publicação da Reforma do Ensino Médio em 2017, que retirou a obrigatoriedade da Sociologia do currículo escolar, restando apenas como disciplinas obrigatórias Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Interessante enfatizar, portanto, que a Sociologia sofreu reveses ao longo das diferentes versões da BNCC, o que tende a reforçar o argumento de que sua presença no currículo reflete os humores político-institucionais, ainda que isso possa ser considerado uma característica mais geral do currículo, uma vez que ele reflete as relações de poder de uma dada sociedade (Apple, 2006). Efetivamente, pode-se indicar que essa retirada da obrigatoriedade do ensino de Sociologia como disciplina escolar irá impactar os cursos de Ciências Sociais, assim sendo, longe de essa questão ser um problema exclusivo da licenciatura, possivelmente irá afetar toda a formação no campo das Ciências Sociais.

É pertinente ponderar, no entanto, que a Sociologia não foi simplesmente excluída do currículo escolar, uma vez que muitas unidades federativas optaram por mantê-la no currículo, ainda que possam ter sido observadas propostas de redução de carga horária em alguns estados. Conforme Oliveira e Greinert (2020, p. 75):

O desvio da questão para o nível local redimensiona também o papel do diálogo entre as universidades e as secretarias de educação, bem como entre os diversos agentes escolares. Nenhuma reforma é possível sem o envolvimento dos professores, bem como sem a participação efetiva dos centros formadores. É importante enfatizar aqui que tem havido uma intensa mobilização de sindicatos, universidades, sociedades científicas em torno da relevância das Ciências Sociais nos currículos escolares e também contra os ataques que tais ciências têm sofrido (Oliveira, 2020). Não sem menor ressalva, devemos

reconhecer que este redirecionamento ocorre, justamente, num momento de inflexão política no Brasil, o que pode ter consequências diretas sobre que currículos emergiram nesta conjuntura.

Isso significa que compreender o lugar da Sociologia no currículo escolar nesse momento nos remete a um entendimento acerca da reorganização do pacto federativo, bem como das relações que as Ciências Sociais conseguem estabelecer com os diversos agentes sociais. Queremos afirmar com isso que caberá aos sistemas estaduais de ensino deliberarem sobre a presença ou a ausência da Sociologia nos currículos escolares, o espaço que poderá ocupar na formação geral e nos diversos percursos formativos e os conteúdos que serão lecionados; isso significa que serão os arranjos locais que decidirão o futuro da Sociologia na escola brasileira.

Esse processo se insere num conjunto mais amplo de retrocessos no campo da política educacional, que acompanha a ascensão de movimentos conservadores na educação, os quais recorrentemente apontam o ensino de Ciências Humanas e Sociais como um “problema” no campo educacional, especialmente por abordar questões como desigualdades sociais, racismo, gênero, sexualidade etc. Deve-se enfatizar, portanto, que a ausência do corpo disciplinar da Sociologia (e de outras disciplinas) na BNCC reflete, em certa medida, a capacidade que determinados grupos demonstraram de pautar suas demandas nesse processo, sobrepondo-se a posições que vinham sendo acenadas pela comunidade acadêmica, com destaque nesse caso para as associações científicas no campo das Ciências Sociais.

A formação inicial e continuada de professores de Sociologia

Certamente, um dos maiores desafios institucionais e pedagógicos do ensino de Sociologia encontra-se no âmbito da formação docente, esse que é um desafio bastante amplo no Brasil nas mais diversas áreas de conhecimento ganha contornos particulares no caso das Ciências Sociais. Compreender os dilemas desse campo nos remete a uma análise mais ampla sobre as transformações da licenciatura em Ciências Sociais nas últimas décadas. Até o final dos anos de 1990, esse curso habilitava seus egressos de forma mais genérica, por meio da Portaria MEC nº 399/89, possibilitando que lecionassem História e Geografia no 1º grau, OSPB nos 1º e 2º graus, além de Sociologia, Elementos de Economia e Geografia Humana, no 2º grau. A revogação dessa portaria em 1998, de modo concomitante à paulatina reintrodução da Sociologia nos currículos escolares, redirecionou as licenciaturas de Ciências Sociais, especializando-as no ensino de Sociologia.

Observa-se que a reintrodução da Sociologia em 2008 teve um impacto decisivo sobre a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Em termos mais objetivos, houve um aumento no número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais em todas as regiões do Brasil (Oliveira, 2015; Bodart; Tavares, 2018). Ademais, os cursos que já existiam antes de 2008 passaram a ser repensados, dado o novo contexto que se colocava, incluindo em muitos casos a contratação de professores especializados no âmbito do ensino das Ciências Sociais, tanto nos Departamentos de Ciências Sociais

quanto nas Faculdades de Educação, uma vez que encontramos disciplinas de metodologia de ensino e prática de ensino em Ciências Sociais em ambos os espaços institucionais (Oliveira; Silva; Nascimento, 2020).

Outro ponto que ganha destaque se refere à criação, em 2010, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que apesar de existir em distintas licenciaturas teve um impacto especialmente relevante nas Ciências Sociais (Santos, 2017). Diferentemente de outras licenciaturas, no caso das Ciências Sociais, o Pibid possibilitou um tipo de aproximação praticamente inédita com o espaço escolar, considerando a descontinuidade da Sociologia no currículo da educação básica.

Os desafios da formação de professores de Sociologia se colocam não apenas a partir das disciplinas próprias da didática e da metodologia de ensino de Ciências Sociais, como também daquelas compreendidas como “tronco comum”, normalmente disciplinas teóricas compartilhadas com o curso de bacharelado.

Além da expansão no número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, estudos têm indicado também uma ampliação da taxa de conclusão do curso (Bodart; Tavares, 2018). Considerando tal movimento, podemos inferir que as políticas de formação docente no âmbito da Sociologia têm caminhado para o atendimento da demanda existente na educação básica, ainda que estejamos bastante distantes de uma situação ideal, uma vez que perdura um cenário no qual a maior parte dos docentes que lecionam Sociologia nas escolas possui formação em outras áreas do conhecimento.

Além da formação inicial docente, ganha espaço também o debate acerca da formação continuada de professores de Sociologia, tanto mediante cursos *lato sensu* quanto *stricto sensu*. O próprio Ministério da Educação (MEC), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), financiou cursos de especialização em ensino de Sociologia no ensino médio, visando qualificar os professores que lecionam essa disciplina na educação básica. Em 2012, foi aprovado o mestrado profissional em Ciências Sociais para o ensino médio na Fundação Joaquim Nabuco, que posteriormente passou a integrar o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (ProfSocio), cujas primeiras turmas ingressaram em 2018 nas instituições associadas.

Importante destacar que o mestrado profissional em ensino de Sociologia é essencialmente uma formação continuada, que não possui como finalidade habilitar professores para o ensino dessa ciência na educação básica. Em outros países, como Portugal, Espanha e França, a formação inicial docente é realizada em nível de mestrado, de modo que os mestrados em ensino possuem outra finalidade (Oliveira, 2021).

Considerações finais: o futuro da Sociologia na escola

Esta sucinta análise de alguns dos principais pontos referentes ao ensino de Sociologia buscou destacar principalmente os avanços galgados nos últimos anos, ainda que se deva reconhecer que a Reforma do Ensino Médio e a versão final da BNCC são neste momento os maiores desafios para a área. A perda do *status* de disciplina obrigatória no ensino médio, como já indicado anteriormente, implicará

um deslocamento das disputas no currículo para o nível local, o que determinará o futuro da Sociologia na escola.

É importante perceber que, mesmo em momentos nos quais a Sociologia não constava como disciplina obrigatória, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais continuaram a se expandir, movimento esse que pode ser observado hoje especialmente por meio do mestrado profissional em rede, cujas atividades continuam a ser desenvolvidas mesmo após a retirada da obrigatoriedade da disciplina. Podemos inferir que a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio brasileiro entre 2008 e 2017 deixou marcas significativas no currículo escolar, reconhecendo-se a relevância da existência de uma disciplina específica para a discussão da dinâmica da vida social. Também foram deixadas marcas nos cursos de Ciências Sociais, nos quais se evidenciou a relevância da formação docente e do debate sobre a presença da Sociologia na escola.

Observa-se que, para além dos desafios institucionais, no horizonte do ensino de Sociologia há desafios sociopolíticos, que remetem à ascensão de movimentos conservadores no campo educacional (Oliveira, 2020), o que ocorre, justamente, num momento de inflexão da democracia brasileira (Avritzer, 2018). Ainda que o Brasil não constitua um caso isolado – considerando-se a ascensão de governos conservadores populistas em diversos países –, é interessante perceber como em nosso contexto a Sociologia se torna um alvo preferencial de ataques públicos, constando inclusive ameaça ao financiamento dos cursos na área (Blois; Oliveira, 2019).

Como ponto positivo, devemos salientar o papel das associações científicas na defesa da função da Sociologia no currículo escolar, com destaque para a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e para a Abecs, uma vez que tais associações têm o potencial de mobilizar cursos de graduação e pós-graduação em torno desse debate. Ademais, professores que atuam na educação básica têm participado em alguns estados da elaboração das novas propostas curriculares, garantindo não apenas a presença da Sociologia, como também a renovação de seus conteúdos no ensino médio.

Embora a BNCC em sua versão final não tenha assegurado um espaço disciplinar para a Sociologia, é importante frisar que esta continua constituindo a área das Ciências Humanas nesse documento, assim como a matriz dessa área no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim sendo, a Sociologia continua presente na educação básica, o que é garantido disciplinarmente por diversos dispositivos estaduais, como de maneira não disciplinar por meio dos instrumentos nacionais.

Referências bibliográficas

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 31-51, jul./dez. 2006.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013-2018. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2018.

BLOIS, J. P.; OLIVEIRA, A. La sociología como profesión: formación, organización y prácticas de las sociólogas y los sociólogos en un escenario de cambio. *Temas Sociológicos*, Santiago, n. 25, p. 9-24, 2019.

BODART, C. N.; AZEVEDO, G. C.; TAVARES, C. S. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/ Sociologia (1984-2008). *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 27, p. 214-235, maio/ago. 2020.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. 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.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. O ensino de Sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 123-145, jan./mar. 2021.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 7-29, jan./jun. 2018.

38

BOTELHO, A. Passado e futuro das interpretações do país. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 47-66, jun. 2010.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo científico-acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014.

CIGALES, M. P.; OLIVEIRA, A. La Sociología católica en Brasil a través de textos escolares. *Revista Mexicana de Sociología*, Ciudad de México, v. 83, n. 1, p. 157-184, ene./mar. 2021.

DECESARE, M. 95 anos de ensino de Sociologia no ensino médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014.

ENGERROFF, A. M. B.; OLIVEIRA, A. Os sentidos da Sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. *Revista Pós-Ciências Sociais*, São Luís, v. 15, n. 30, p. 215-240, jul./dez. 2018.

HANDFAS, A. As pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 367-385.

LAHIRE, B. *En defensa de la Sociología: contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionan la realidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

LEITHAUSER, T.; WEBER, S. Ética, moral e política na visão de professores brasileiros e alemães. *Estudos de Sociologia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, Recife, v. 16, n. 1, p. 87-108, 2010.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 376-436, jul./dez. 2005.

MAÇAIRA, J. P. *O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEUCCI, S. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Editora Hucitec: Fapesp, 2011.

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

MORAES, A. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

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

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

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Tomo: Revista de Pós-Graduação em Sociologia*, Aracaju, n. 34, p. 393-418, 2019a.

OLIVEIRA, A. O ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*, Florianópolis, v. 18, n. 41, p. 261-279, 2019b.

OLIVEIRA, A. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Cáceres, n. 7, p. 207-222, 2020.

OLIVEIRA, A. Máster para la formación de profesores en Ciencias Sociales en Brasil y España: algunos elementos comparativos. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 39, p. 271-284, jul./dic. 2021.

OLIVEIRA, A. La Sociología en la educación secundaria en Brasil (1890-1971). *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, Barcelona, n. 10-11, p. 1-15, 2022. No prelo.

OLIVEIRA, A.; GREINERT, D. O futuro da Sociologia na escola brasileira. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 19, p. 67-77, 2020.

OLIVEIRA, A.; SILVA, R. A.; NASCIMENTO, C. O ensino em Sociologia como prática: diferenças e clivagens nos distintos espaços institucionais. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 183-204, jan./abr. 2020.

RODRIGUES, L. Brazilian political scientists and the Cold War: Soviet hearts, North-American minds (1966-1988). *Science in Context*, [Cambridge], v. 33, n. 2, p. 145-169, June 2020.

SANTOS, M. B. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40-59, jan./jun. 2012.

SANTOS, M. B. *O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia*. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

Amurabi Oliveira, doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, é professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação e integra a Câmara de Pós-Graduação da UFSC.

amurabi1986@gmail.com

Recebido em 10 de abril de 2021

Aprovado em 22 de junho de 2021

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Federalismo brasileiro e implantação da Sociologia no ensino médio: o caso do estado do Rio de Janeiro de 2009 a 2018

Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho

Gustavo Cravo de Azevedo

Resumo

A Constituição de 1988 representou um marco no processo de redemocratização do Brasil e assegurou a retomada do federalismo brasileiro com o fortalecimento das unidades subnacionais. Na maioria das políticas públicas, União, estados e municípios devem agir de forma cooperativa e coordenada na oferta de serviços sociais. Nesse sentido, a qualidade do ensino básico depende dos esforços dos três níveis governamentais, embora no ensino médio os governos estaduais assumam maior protagonismo na administração escolar. O objetivo do artigo é discutir a articulação entre o governo federal e os governos estaduais para a implantação da disciplina de Sociologia no ensino médio, a partir de 2009, quando de sua obrigatoriedade na grade curricular, até o final de 2018, procurando focar, de forma introdutória, o caso do estado do Rio de Janeiro. Unidade da federação com relevante história de lutas nessa direção, na qual a implantação avançou nos últimos anos, embora um balanço crítico revele as incertezas introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e pela permanência do quadro de deterioração fiscal a nível estadual.

Palavras-chave: ensino médio; estado do Rio de Janeiro; federalismo brasileiro; governo federal; Sociologia.

Abstract

Brazilian Federalism and the offering of Sociology as a high school subject: the case of the state of Rio de Janeiro from 2009 to 2018

The 1988 Brazilian Constitution was a milestone for the Country's re-democratization and secured Brazil's return to federalism in its fullness with the strengthening of subnational units. When it comes to most public policies, Union, states, and municipalities must provide social services cooperatively and coordinatedly. Thus, the quality of basic education in Brazil depends on the efforts of all three governmental levels, although state governments have taken a leading role regarding the administration of high schools. This paper aims to discuss how the federal government and state governments articulated to offer Sociology as a high school subject, from 2009, when it became compulsory, until the end of 2018; focusing, albeit introductorily, on the case of the state of Rio de Janeiro. That state has a relevant history of struggles within this theme. Nevertheless, it has advanced in the offering of the subject in recent years, even if a critical balance reveals the uncertainties introduced by the implementation of the Common National Curriculum Base (BNCC), and by the persistent state-level deterioration of the fiscal situation.

Keywords: Brazilian federalism; federal government; high school; state of Rio de Janeiro; Sociology.

Resumen

Federalismo brasileño e implementación de la Sociología en la educación secundaria: el caso del estado de Rio de Janeiro de 2009 a 2018

La Constitución de 1988 fue un hito en el proceso de redemocratización del Brasil y aseguró la reanudación del federalismo brasileño con el fortalecimiento de las unidades subnacionales. En la mayoría de las políticas públicas, Unión, estados y municipios deben actuar de manera cooperativa y coordinada en la prestación de servicios sociales. En este sentido, la calidad de la educación básica depende de los esfuerzos de los tres niveles gubernamentales, aunque en la educación secundaria los gobiernos estatales asumen un mayor protagonismo en la administración escolar. Este artículo discute la articulación entre los gobiernos federal y estatales para la implementación de la disciplina de Sociología en la educación secundaria, a partir de 2009, cuando se hizo obligatoria en el currículo escolar, hasta finales de 2018, buscando enfocarse, de forma introductoria, el caso del estado de Rio de Janeiro. Unidad de la federación con una historia relevante de luchas en esta dirección, en la que la implementación ha avanzado en los últimos años, aunque un balance crítico revela las incertidumbres introducidas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y por la permanencia del marco de deterioro fiscal a nivel estatal.

Palabras clave: escuela secundaria; estado de Rio de Janeiro; federalismo brasileño; gobierno federal; Sociología.

Introdução

A disciplina Sociologia foi obrigatória no ensino médio brasileiro entre 1925 e 1942. Naquele momento, o Brasil era um país agrário, o percentual de estudantes era pequeno e o sentido da Sociologia ensinada era diferente dos dias atuais. Em 2008, disciplinas Sociologia e Filosofia foram recolocadas como obrigatórias nos três anos do ensino médio (Brasil. Lei nº 11.684, 2008). É importante dizer que nos referimos a reinserir e não a inserir, porque no contexto da redemocratização houve um movimento para trazer de volta esse componente curricular, entendendo ser ele fundamental na formação escolar da juventude do País. O aspecto histórico de ser uma reinserção explica o porquê de a disciplina ser chamada de Sociologia, quando seria mais apropriada a denominação Ciências Sociais, já que no Brasil esse conteúdo curricular engloba conhecimentos de três grandes áreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. A história da disciplina no ensino médio no Brasil é marcada pela alternância entre períodos de presença e de ausência no currículo, e, como era denominada Sociologia, quando retorna, mantém o mesmo nome (Azevedo, 2014).

Nos últimos anos, após o retorno da Sociologia escolar, aconteceram significativas mudanças, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), as reformas na formação de professores (Bodart; Tavares, 2019), o aumento da produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia (Handfas; Maçaira, 2014) e o surgimento da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs). Entretanto, a presença da Sociologia no ensino médio, que vinha avançando, foi tomada por incertezas trazidas pela reforma dessa etapa (Lei nº 13.415/2017) e pela aprovação da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018.

Bodart e Tavares (2019) lembram que a formação de professores de Sociologia, antes da Lei nº 11.684/2008, em nível de graduação, era praticamente o bacharelado em Ciências Sociais, com algumas noções sobre o que é ensinar na escola. Atualmente, um discente que cursa a licenciatura em Ciências Sociais tem uma qualificação específica, com expressiva carga horária em prática de ensino e com possibilidade de desenvolver pesquisas de iniciação à docência (Pibid). Além disso, Azevedo (2014) mostrou que a Sociologia escolar já estava presente em todos os estados brasileiros desde 1982, a partir de resoluções e diretrizes estaduais, quando foi aprovada a Lei nº 11.684/2008. A lei federal consolidou um processo em curso, assegurando a obrigatoriedade da disciplina no território nacional.

De acordo com o texto constitucional, a União, os estados e os municípios possuem responsabilidades concorrentes em relação à educação básica. No ensino médio, porém, ganha maior relevância a atuação dos governos estaduais, de modo que a operacionalização da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia deve ser cobrada prioritariamente a eles. O objetivo do artigo é discutir a implantação dessa disciplina no ensino médio do Brasil, a partir da perspectiva federativa, no período de 2009 a 2018. Por isso tomará como referência o estado do Rio de Janeiro, unidade da Federação historicamente engajada nessa luta. Ainda que de forma introdutória, o estudo de

caso permite abordar o contexto federativo que envolve a relação entre o governo federal e o governo estadual, as mudanças principais na legislação pertinente, e os avanços e as incertezas no âmbito estadual que marcam o período em curso.

O federalismo brasileiro e o direito à educação

A Constituição Federal de 1988 representou um marco no processo de redemocratização, assegurando a retomada do federalismo brasileiro na sua plenitude, com o fortalecimento das unidades subnacionais. Na produção de políticas públicas, os constituintes decidiram prestigiar o princípio das competências concorrentes: União, estados e municípios são responsáveis pela oferta de serviços sociais, devendo agir de forma cooperativa e coordenada (Arretche, 2000; Ismael, 2005; Souza, 2006). Nesse sentido, o direito à educação depende dos esforços dos três níveis governamentais, embora se possa dizer que, no ensino médio, os governos estaduais assumem maior protagonismo na administração escolar.

A lista de competências concorrentes indicaria que o federalismo brasileiro tem um caráter mais cooperativo do que competitivo. Entretanto, observam-se dificuldades no exercício da cooperação intergovernamental, em razão de um processo político marcado por antagonismos e conflitos, da presença de desigualdades regionais e diante da ausência de regras claras para a parceria entre os entes federados (Ismael, 2013; Souza, 2006).

Ainda sobre o direito à educação, deve-se registrar o artigo 212 da Constituição Federal, que definiu para União, estados e municípios percentuais mínimos da receita tributária para aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Um parâmetro decisivo para que as unidades estaduais possam assegurar a oferta de vagas e a qualidade do ensino médio, garantindo condições adequadas para a implantação da Sociologia.

Sobre o marco legal da educação básica no Brasil

Segundo Azevedo (2020), nos anos 1990 foi lançada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo, entre outras questões, o ensino médio como único e generalizado, cuja responsabilidade seria dos governos estaduais, enquanto o ensino fundamental ficaria por conta dos municípios. No Brasil, o acesso ao ensino médio por jovens na idade esperada está abaixo da meta definida no Plano Nacional de Educação (PNE),¹ enquanto o acesso ao ensino fundamental pode ser considerado universalizado.²

¹ A Meta 3 do PNE indica que, até 2016, toda a população de 15 a 17 anos deveria estar na escola e que o percentual desses jovens no ensino médio deveria ser de 85%. Dados do Observatório do PNE, de 2020, mostram que 94,5% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, porém o percentual deles no ensino médio era de 75,4% (Todos pela Educação, 2020b).

² Dados de 2020 do Observatório do PNE indicam que 98% das crianças e jovens entre 6 e 14 anos estavam na escola em 2020 (Todos pela Educação, 2020a).

Na área da educação, pode-se dizer que a contribuição do governo federal será mais notada no financiamento dos governos subnacionais, na implantação de um sistema de avaliação nacional, na coordenação dos esforços das secretarias de educação nos estados e municípios e na atualização do marco legal no Congresso Nacional. Azevedo (2020) afirma que o governo federal colabora e transfere recursos para as unidades subnacionais por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), da compra e distribuição de livros didáticos (PNLD), do sistema de avaliação – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, e da regulamentação – BNCC e Lei nº 13.415/2017, que promoveu a última reforma do ensino médio. Além disso, no âmbito do governo federal, temos leis aprovadas no Congresso Nacional que regulam o ensino médio, como a LDBEN (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), e temos o Conselho Nacional de Educação (CNE).

A reforma do ensino médio de 2017 referiu-se à Sociologia como saberes e práticas, sugerindo que não seria necessário permanecer enquanto disciplina. Com isso, estava aberta a possibilidade de a Sociologia ser oferecida como oficina, laboratório, grupo de estudo, palestra, etc. A partir de 2018, tem início a implantação da BNCC nos estados brasileiros, como desdobramento de sua aprovação no CNE no mesmo ano. A BNCC irá dispor de uma base comum e de itinerários/trajetórias eletivos. Há preocupação de docentes e de atores no entorno da área acadêmica de Sociologia sobre a redução da carga horária e da presença da disciplina no ensino médio. Para eles, o melhor dos cenários é a permanência da Sociologia na BNCC, tanto na base comum quanto nas trajetórias que a incluírem. Contudo, as dúvidas sobre o espaço que terá a Sociologia na formação escolar da juventude brasileira continuam. Bodart e Feijó (2020, p. 226), observando os primeiros estados que já fizeram reorganizações curriculares a partir da BNCC, afirmam que “em alguns casos a carga horária está sendo mantida, em outros, reduzida ou ampliada”.

Desafios para implantação da Sociologia no ensino médio: o caso do estado do Rio de Janeiro

No Brasil, o federalismo tem significado maior descentralização e fortalecimento da democracia, permitindo maior participação social, o que possibilita imaginar mais avanços na educação pública. Nessa perspectiva, Araújo (2013) defende a necessidade de compreender o arranjo federativo brasileiro, porque o Estado e suas instituições materializam o direito à educação. Assim, destaca a autora:

O direito à educação pode ser definido pela gratuidade da oferta da etapa elementar de escolarização, que varia segundo os contextos específicos de cada país, e pela obrigatoriedade, tanto do poder público em oferecer escolas com nível de qualidade equivalente para todos quanto dos indivíduos em frequentá-las. Nesse sentido, é imprescindível a existência do Estado e de instituições que materializem esse direito. (Araújo, 2013, p. 28).

Com relação à implantação da disciplina de Sociologia nos anos recentes, é importante investigar o caso do estado do Rio de Janeiro, ente federado com relevante história de lutas nessa direção.³ Em 2009, a unidade federativa em foco ocupava a penúltima posição no *ranking* nacional do Ideb. Em 2011, conseguiu se recuperar e subiu para 15ª colocação (Carpes, [2011]). Certamente uma melhora significativa, mas ainda assim muito aquém das necessidades para um novo ciclo de desenvolvimento estadual. Outro aspecto merece ser sublinhado: Mara (2021) traz dados alarmantes sobre o congelamento salarial que atinge esses professores desde 2014, os quais recebem salários que se aproximam do valor mínimo e sem perspectivas de reajuste, situação que revela uma desvalorização da carreira docente.

Os resultados do Ideb são ponto de partida para discutirmos um auxílio da União aos estados que tiveram pior desempenho, o que tem acontecido por meio do Fundeb.⁴ As transferências da União contribuem para que todos os municípios brasileiros apliquem o mínimo do Custo Aluno Qualidade (CAQ)⁵ mensal, que é de R\$ 304,00 (Pinto, 2015). Atualmente, apenas nove estados, e, em consequência, seus municípios, recebem o auxílio do Fundeb, e o estado do Rio de Janeiro não está entre eles (Pinto, 2015). O valor de R\$ 304,00 por mês é muito baixo, tornando difícil a melhoria do Ideb. Durante o ano de 2020, houve a campanha “Fundeb pra Valer”, com mobilização nas redes sociais e no Congresso Nacional (Quero Fundeb... 2020). Os objetivos eram a continuação desse fundo e o aumento da contribuição da União. Ambos se concretizaram. Foi aprovado um aumento progressivo, ano a ano, até que a União contribua com 23% em 2026, valor bem acima dos atuais 10%, que servem apenas para ajudar as localidades mais pobres.

Em relação ao ensino médio, ainda considerando como referência o estado do Rio de Janeiro, a pesquisa de Bukowitz (2016) vai esclarecer que as condições de trabalho dos professores de Sociologia que lecionam nessa etapa são muito ruins e afetam a vida dos docentes em vários sentidos. Contudo, mesmo com baixos salários e com difíceis condições de trabalho, quando comparados com outros profissionais de nível superior, a maioria dos professores da rede pública estadual é estatutária. Dados de Alves e Pinto (2020) indicam que cerca de um terço dos professores da educação básica no País possui um vínculo de trabalho temporário, ou seja, marcadamente precário.

³ O retorno da Sociologia como disciplina escolar no estado remonta à democratização e à promulgação da Constituição Estadual, em 5 de outubro de 1989, embora o texto constitucional não tenha previsto prazo de adição da disciplina nos currículos. Anjos (2016) afirma que a inserção foi lenta e gradual, sendo a disciplina implementada ao longo das décadas de 1990 e de 2000. Somente em dezembro de 2006, após decisão do CNE que recomendava a sua obrigatoriedade, o Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ) instituiu a data de janeiro de 2008 como prazo final para a implementação da Sociologia (Rio de Janeiro. CEE, 2006a).

⁴ O Fundeb tem como objetivos garantir os direitos educacionais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e reduzir as desigualdades regionais. A ideia é que o direito à educação não pode depender da capacidade de arrecadação em nível local. Crianças e adolescentes não podem ser condenados, em termos de oportunidades educacionais, pelo seu local de nascimento.

⁵ O CAQ leva em conta alguns parâmetros: (1) persistência da enorme desigualdade de acesso, condições de permanência e resultados educacionais entre ricos e pobres; (2) evidências de insuficiência de condições de oferta nas escolas públicas; e (3) limitações da política de financiamento vigente (Alves; Pinto, 2020).

Os problemas do estado do Rio de Janeiro na área educacional são agravados pelo quadro de deterioração fiscal (Vergolino, 2014). Como a maior parte do ensino médio é ofertada pela rede estadual (cerca de 80% do alunado), a situação das finanças públicas repercute negativamente na educação. Atualmente o estado do Rio de Janeiro encontra-se em Regime de Recuperação Fiscal (RRF), circunstância em que o serviço da dívida estadual com a União fica suspenso. O RRF foi resultado de um acordo entre os governos Luiz Fernando Pezão e Michel Temer, firmado em 2017, em um momento crítico em que o estado sequer conseguia pagar o funcionalismo. Além disso, a dívida desse estado com a União está suspensa, mas seu montante segue crescendo. Isso indica que o problema está sendo postergado e que ainda falta uma solução mais permanente para as finanças públicas estaduais.

Relatório do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) ressalta que não tem acontecido o repasse correto dos recursos do Fundeb (Rio de Janeiro. MPRJ, 2018). Segundo a Constituição Federal, artigo 212, os estados devem aplicar obrigatoriamente 25% dos recursos arrecadados em educação. Para o atendimento desse valor, pode-se colocar dinheiro tanto de receitas próprias quanto do Fundeb. No entanto, como pode ser visto na Tabela 1, desde 2017 o estado não vem cumprindo o mínimo constitucional, o que significa ter deixado de investir R\$ 544 milhões em educação no período de 2017 a 2019, montante indispensável para melhoria da qualidade do ensino médio na rede pública estadual.

Tabela 1 – Investimento em educação no estado do Rio de Janeiro – 2016-2019

Ano	Percentual da arrecadação estadual investido
2016	25,07%
2017	24,41%
2018	24,82%
2019	24,43%

Fonte: Rio de Janeiro. MPRJ (2018).

Como o estado do Rio de Janeiro consegue investir menos que o percentual obrigatório? O MPRJ tem chamado atenção para algumas manobras fiscais, salientando que o governo estadual não executa todo o orçamento, mas coloca parte como “restos a pagar”, valores que ficam para o ano seguinte. Isso faz com que os recursos orçamentários previstos para gastos em custeio e investimento na área da educação não sejam efetivamente aplicados no ano de referência. A Tabela 2 mostra que a contribuição estadual é maior do que a dos municípios na composição do Fundeb. Os repasses estão dentro da lógica federativa cooperativa, mas dificultam a ampliação de investimentos no ensino médio estadual.

Tabela 2 – Participação na composição do Fundeb, por nível governamental no estado do Rio de Janeiro – 2015-2018

Descrição	2015	%	2016	%	2017	%	2018	%
Contribuição	8.197.289.607	100	8.180.041.200	100	8.369.523.563	100	9.447.629.253	100
Municípios	2.486.789.064	30,34	2.406.363.435	29,42	2.529.354.755	30,22	2.841.414.000	30,08
Estado do RJ	5.710.500.543	69,66	5.773.677.765	70,58	5.840.168.808	69,78	6.606.215.253	69,92
Repasse	8.197.289.607	100	8.180.041.199	100	8.369.522.493	100	9.447.629.362	100
Municípios	5.581.909.442	68,09	5.651.595.211	69,09	5.770.551.633	68,95	6.714.945.000	71,08
Estado do RJ	2.615.380.165	31,91	2.528.445.988	30,91	2.598.970.860	31,05	2.732.684.362	28,92

Fonte: Rio de Janeiro. MPRJ (2018).

Considerações finais

O processo de implantação da disciplina de Sociologia no ensino médio avançou no período de 2008 a 2018, quando observado pela perspectiva federativa, com contribuição dos governos federal e estaduais; entretanto, enfrenta atualmente um cenário de incertezas, por conta da aprovação da BNCC no CNE no final de 2018. Embora a presença da Sociologia seja fundamental para a formação escolar da juventude brasileira – e, por isso mesmo, sua obrigatoriedade não deveria ser contestada –, a questão foi reintroduzida no debate público.

A análise preliminar da presença da Sociologia na rede pública do estado do Rio de Janeiro, no período considerado, buscou, principalmente, apontar alguns desafios, de natureza mais estrutural, que precisam ser enfrentados. O quadro de deterioração fiscal não tem poupado a secretaria estadual de educação, com reflexos negativos nas condições de trabalho, no plano de cargos e salários dos docentes, na realização de concursos públicos, e, enfim, na qualidade do ensino médio. Um segundo problema envolve a negociação federativa sobre o financiamento da educação básica no Brasil. O Fundeb tem grande relevância na redução das desigualdades educacionais. Entretanto, a composição dos seus recursos tem sobrecarregado o governo estadual. Espera-se que com a continuidade do Fundeb, aprovada em 2020, ocorra um aumento da participação federal, permitindo maior aporte do estado do Rio de Janeiro na área educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. *Fineduca: Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 23, p. 1-23, 2020.

ANJOS, B. L. G. *Sociologia no ensino médio: uma análise comparada de propostas curriculares*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARAUJO, G. C. *Políticas educacionais e estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil*. Curitiba: Editora Appris, 2013.

ARRETCHE, M. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Editora Revan; São Paulo: Fapesp, 2000.

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

AZEVEDO, G. C. O federalismo brasileiro e a oferta de políticas públicas na área de educação. In: ISMAEL, R. (Org.). *Núcleo de Estudos sobre Federalismo, Política e Desenvolvimento (NUFEPD): agenda de pesquisa e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Gramma, 2020. p. 169-198.

BODART, C. N.; FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 55, n. 2, p. 246-259, maio/ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *BNCC: ensino médio*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): apresentação*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BUKOWITZ, T. Mistificação do real ou totalidade concreta: o que dizem os dados sobre a prática pedagógica de docentes da Sociologia da escola básica? *Inter-Legere: Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, RN, n. 19, p.132-149, jul./dez. 2016.

CARPES, G. Ideb: após penúltima posição, ensino médio do RJ sobe 11 posições. In: TERRA Educação. [S. l., 2011]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ideb-apos-penultima-posicao-ensino-medio-do-rj-sobe-11-posicoes,b0bb42ba7d2da310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. *BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 74, p. 45-61, jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2013*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ISMAEL, R. *Nordeste: a força da diferença – os impasses e desafios na cooperação regional*. Recife: Massangana, 2005.

ISMAEL, R. *Governos estaduais no ambiente federativo inaugurado pela Constituição de 1988: aspectos políticos e institucionais de uma atuação constrangida*. Rio de Janeiro: Ipea, 2013. (Texto para Discussão, 1907).

MARA, P. Vencimento-base dos professores estaduais do RJ será quase salário mínimo. *Fórum*, [S. l.], 6 jan. 2021. Debates. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/debates/vencimento-base-dos-professores-estaduais-do-rj-sera-quase-salario-minimo-por-pedro-mara/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PINTO, J. M. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

QUERO Fundeb pra valer. [S. l., 2020]. Disponível em: <http://querofundebpravalor.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). [Constituição (1989)]. *Constituição estadual*. Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/PageConsEst?OpenPage>. Acesso em: 31 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação CEE nº 303, de 12 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre a inclusão obrigatória do ensino de Filosofia e Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 04/2006, de 16/09/2006, do Egrégio Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 2006a. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2006-303.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). *Parecer CEE nº 033, de 22 de março de 2006*. Responde a consulta da Secretaria Estadual de Educação sobre a contratação e o aproveitamento de docentes para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/pareceres/P_2006-033_normativo.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (MPRJ). *A (in)execução das políticas públicas infanto-juvenis no estado do Rio de Janeiro (2015 a 2018)*. Outubro de 2018. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/Relatorio_Final_DHM_e_LOPP.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

SOUZA, C. Desenho constitucional, instituições federativas, e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. In: FLEURY, S. (Org.). *Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 187-211.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Observatório do PNE: meta 02 – ensino fundamental*. [S. l.], 2020a. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/ensino-fundamental>. Acesso em: 31 mar. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Observatório do PNE: meta 03 – ensino médio*. [S. l.], 2020b. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>. Acesso em: 31 mar. 2021.

VERGOLINO, J. R. O. Federalismo e autonomia fiscal dos governos estaduais no Brasil: notas sobre o período recente (1990-2010). In: MONTEIRO NETO, A. *Governos estaduais no federalismo brasileiro: capacidades e limitações governativas em debate*. Brasília, DF: Ipea, 2014. p. 63-117.

Ricardo Emmanuel Ismael de Carvalho, doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Iuperj/Iesp) (2001), é professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio e Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Federalismo, Política e Desenvolvimento (Nufepd/PUC-Rio).

ricismael@hotmail.com

Gustavo Cravo Azevedo, doutorando em Ciências Sociais da PUC-Rio, é pesquisador do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes/UFRJ) e do Núcleo de Estudos sobre Federalismo, Política e Desenvolvimento (Nufepd/PUC-Rio).

gustavo_cravo@hotmail.com

Recebido em 1º de abril de 2021

Aprovado em 29 de junho de 2021

A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios

Leandro Raizer

Célia Elizabete Caregnato

Thiago Ingrassia Pereira

Resumo

O artigo trata o tema da adequada formação dos professores do ensino médio no contexto da reforma educacional delimitada a partir de três normatizações legais: a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A problemática central da discussão é a formação de professores de Sociologia na última década, considerando as transformações no perfil dos professores, a adequação docente e as novas configurações do ensino médio. A análise se fundamenta em dois eixos principais, sendo o primeiro qualitativo, com exame dos desafios postos para a formação de professores e o impacto da nova legislação, e o segundo quantitativo, com o uso de microdados do Censo Escolar, sobre o perfil do professor e a adequação docente. Entre os achados da pesquisa, destacam-se o desafio para melhorar indicadores da adequação docente, a atual oferta de formação e as novas demandas trazidas pela legislação do novo ensino médio e pela BNCC. Para tanto, valoriza-se a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) e seu impacto na qualificação da educação básica no Brasil.

Palavras-chave: BNCC; formação de professores; reforma do ensino médio; Sociologia.

Abstract

The training of Sociology teachers in Brazil: advancements and setbacks

This article addresses the proper training of high school teachers in the context of the educational reform as established by three legal norms: the Lei nº 13.415/2017, the Common Curricular National Base (or BNCC, as acronymed in Portuguese), and the National Curriculum Guidelines for Secondary Education. The main issue discussed here is the training of future Sociology teachers in Brazil in the last decade, considering the changes in teachers' profiles, the adequacy of training, and the new configuration of high school. The analysis is based on two main axes, the first being qualitative, which examines the challenges of teacher training and the repercussions of the new legislation. The second axis is quantitative, which uses microdata from the school census regarding the profile of Sociology teachers and the training adequacy. Among the main findings of the research is the challenge to improve indicators of teacher adequacy, as well as the current training offer and the new demands brought by the legislation of the BNCC and the new high school legislation. Thus, the Goal 15 of the document Plano Nacional de Educação and its impact on the qualification of basic education in the country are highly valued.

Keywords: BNCC; High School Reform; teacher training; Sociology.

Resumen

La formación de profesores de Sociología en Brasil: avances y desafíos

El artículo aborda el tema de la formación adecuada del profesorado de la secundaria en el contexto de la reforma educativa delimitada a partir de tres normas legales: la Ley n.º 13.415/2017, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (DCNES). El tema central de la discusión es la formación de los docentes de Sociología en la última década, considerando las transformaciones en el perfil de los profesores, la adecuación docente y las nuevas configuraciones de la educación secundaria. El análisis se sustenta en dos ejes principales, el primero cualitativo, con un examen de los desafíos planteados a la formación docente y el impacto de la nueva legislación, y el segundo cuantitativo, con el uso de microdatos del Censo Escolar, sobre el perfil del profesor y la adecuación docente. Entre los hallazgos de la investigación, se destaca el desafío de mejorar los indicadores de adecuación docente, la oferta actual de formación y las nuevas demandas que traen la legislación de la nueva educación secundaria y la BNCC. Para ello, se valora la Meta 15 del Plan Nacional de Educación (PNE) y su impacto en la calificación de la educación básica en Brasil.

Palabras clave: BNCC; formación de profesores; reforma de la educación secundaria; Sociología.

Introdução

O tema da formação docente na área de Sociologia é parte das discussões do campo de pesquisa sobre o ensino da disciplina (Oliveira; Dionysio; Antunes, 2019; Oliveira; Raizer, 2019), estando em permanente expansão as análises que procuram caracterizar o perfil profissional (Raizer *et al.*, 2017) em quadro de ascensão dessa disciplina desde sua obrigatoriedade (Brasil. Lei nº 11.684, 2008) até a reforma do ensino médio (Brasil, Lei nº 13.415, 2017). Com a aprovação e o início da implantação da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Sociologia passou a ter sua presença incerta nas escolas, fato que, mais uma vez, pode causar descontinuidade em sua oferta curricular, corroborando o cenário de intermitência dessa disciplina (Moraes, 2011).

Nesse sentido, é interessante avaliarmos os processos de formação docente nesse último período, buscando compreender os avanços, retrocessos e desafios. Este artigo se insere em um esforço analítico acerca desse quadro, recuperando o contexto histórico recente que produz esse cenário de incerteza.

Tendo como objetivo principal examinar as transformações do perfil de docentes da Sociologia na última década no Brasil, este estudo problematiza aspectos das mudanças e dos embates referentes à reforma do ensino médio e à BNCC, mobiliza aportes teóricos do campo de pesquisa sobre ensino de Sociologia e apresenta microdados do Censo Escolar relativos a docentes dessa disciplina, além de discutir a adequação entre a formação e o exercício profissional na escola.

A compreensão desses aspectos é importante para subsidiar o debate acadêmico e as ações políticas que visem ampliar e qualificar a presença curricular da Sociologia na educação básica e, particularmente, no ensino médio brasileiro.

Mudanças curriculares no ensino médio, formação dos jovens para vida social e a adequação docente em Sociologia

Ao consultar a literatura de referência sobre o ensino médio, vê-se que três documentos legais foram elaborados nos últimos anos com o intuito de modificar a formação dos estudantes e a organização curricular desse nível de ensino no Brasil: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC (Brasil. MEC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Brasil. CNE, 2018). Esses documentos alteram de modo substantivo a etapa da escolarização de nível médio e a formação correspondente, impactando os projetos de curso e de futuro dos estudantes.

Cabe destacar que, entre os jovens de 15 a 17 anos, idade típica do ensino médio para aqueles que conseguiram seguir os anos escolares sem percalços, há um expressivo descompasso entre idade e série. Conforme os dados do censo escolar, em 2019, a taxa de distorção idade-série do ensino médio foi de 26,2% (Brasil. Inep, 2020a, p. 33). Além dessa defasagem, há expressiva diminuição no número de matrículas, ocorrida a partir de 2008, mesmo diante da compreensão crescente sobre o direito à educação (Silva, 2020). Embora possa haver questões demográficas

que contribuam para o fenômeno, chama atenção a complexidade dos elementos a serem considerados para lidar com esse nível de estudos.

Em período anterior, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, ficou estabelecido que todas as pessoas entre 15 e 17 anos deveriam estar matriculadas em uma das etapas educacionais até 2016. Esse fator constitui um desafio com o qual a sociedade e as políticas públicas lidam precariamente. O conjunto desses desafios precisa ser tratado e os problemas superados no período de implantação de mudanças educacionais.

As alterações legais visam reformar o ensino médio no Brasil (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020) a partir dos três documentos elencados. Diante disso, o conjunto de professores nas escolas tem um papel de afiançar a implantação de novas diretrizes curriculares, de modo a proporcionar formação significativa e equânime para os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento e as expectativas de futuro dos jovens. Assim, ao planejar mudanças curriculares e ao implementar políticas educacionais, se temos em vista qualificar a formação dos estudantes, é indispensável considerar a adequada formação dos docentes.

Um dos desafios da organização curricular em implantação é o fato de que ela relativiza a importância da organização disciplinar e introduz a formação por meio da base de conteúdo comum e de itinerários formativos articulados em áreas de conhecimento. Com essas mudanças, o trabalho dos professores sofre modificações de várias maneiras, por exemplo, na necessidade de mais tempo de interação com seus pares para viabilizar estudos articulados e proporcionar sentido aos itinerários formativos.

58

A organização curricular, na prática, mantém as exigências de conteúdo específico por áreas de conhecimento, a fim de propiciar condições para a qualidade na educação ministrada, conforme a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE – Brasil. Lei nº 13.005, 2014). Tudo isso supõe que conhecimentos disciplinares façam parte da formação docente, embora seja possível produzir novas maneiras de trabalhá-los com os estudantes. Em outros termos, o regramento legal não dispensa a formação docente, segundo os conhecimentos específicos, e remete para a necessidade de formação inicial e continuada dos professores.

O professor continuará a necessitar de conhecimentos específicos para, em diálogo com pares, proporcionar a formação dos jovens de modo conexo com as suas necessidades de aprendizagens contextualizadas e com experiências da fase de formação anterior. Os conhecimentos especializados e disciplinares serão reorganizados para a prática curricular, a fim de mobilizar recursos dos estudantes e gerar aprendizagens.

Em convergência com o trabalho pedagógico dos professores e com o conteúdo disciplinar reorganizado, serão trabalhadas as competências e habilidades de modo pertinente aos contextos e às experiências dos estudantes, com vistas às perspectivas de futuro. Diante da complexidade da tarefa de que trata a mudança curricular no ensino médio, cabe refletir sobre a maneira como a adequação docente será planejada e organizada.

É importante considerar com quais profissionais serão planejadas e executadas as atividades pedagógicas e como contarão com aportes de conhecimentos científicos

e sociais. Pelas suas características epistemológicas e metodológicas, há uma contribuição específica das análises sociológicas para a reflexão crítico-social na formação dos jovens. O desenvolvimento de competências e habilidades relativas à apreensão de fenômenos do mundo oferece elementos articuladores para a problematização e a compreensão da vida, bem como proporciona recursos para o convívio em sociedade e para a partilha de espaços públicos. Nesse sentido, os aportes deste campo do conhecimento – particularmente da Sociologia escolar – traduzem-se em ferramentas para a vida em sociedade, sendo, portanto, indispensáveis.

Reforma do ensino médio e BNCC: dilemas da intermitência da Sociologia na educação básica e das disputas políticas recentes

A produção recente da área de Sociologia sobre a reforma do ensino médio e a BNCC tem evidenciado os dilemas estruturais e conjunturais desse campo. Destaca-se que a BNCC não é um movimento uniforme, tendo em vista suas distintas fases e orientações políticas. Silva, Alves Neto e Vicente (2015) mostram as diferentes concepções e disputas na construção da BNCC do ensino médio e, dentro dela, os reflexos para a oferta regular da disciplina de Sociologia. Sustentam os autores que as versões da BNCC do ensino médio de 2014 e 2015 dialogavam com procedimentos democráticos e fomentavam espaços de debate com a sociedade civil e as associações científicas.

O cenário apontava para a consecução de objetivos e entendimentos pactuados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), ainda que não isento de contradições. Pontualmente, o debate sobre a Sociologia dentro da BNCC estava sendo conduzido por especialistas na temática, muitos ligados à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), e organizado em etapas que envolviam comissões constituídas pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e audiências públicas de debate com diferentes segmentos sociais. Segundo Burgos (2017, p. 119):

[...] em primeiro lugar, a preocupação de que ela [Proposta de Sociologia na Base] deveria ser inteligível aos profissionais que estão à frente do ensino da Sociologia e isso pressupunha levar em conta alguns dos pontos de convergência identificados nos currículos estaduais, a começar pelo fato de que seria necessário assegurar uma distribuição equilibrada das três áreas que constituem as ciências sociais, a saber: antropologia, ciência política e sociologia. Bem como reconhecer que os temas e conceitos mais recorrentes dos currículos estaduais deviam fazer parte da proposta da Base.

O mapeamento de experiências estaduais vinha sendo realizado por estudiosos do campo do ensino de Sociologia (Santos, 2012) e, na oportunidade, os eventos regionais e nacionais da área¹ também indicavam várias possibilidades para a

¹ Destacam-se em nível nacional o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) e o Congresso Nacional da Abecs. Em nível regional, o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (Ensoc) no Rio de Janeiro.

organização de conteúdos curriculares, bem como estratégias de metodologia de ensino, materiais e recursos pedagógicos. Os estudos sobre livros didáticos de Sociologia passaram a fazer parte do cenário em expansão (Handfas, 2016), com a entrada da área no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Contudo, como em outras épocas, a Sociologia voltou a ter sua presença curricular em aberto. Essa característica intermitente (Moraes, 2011) é um traço histórico desafiador para a afirmação e a consolidação da docência e da pesquisa na área, embora o cenário positivo entre 2008 e 2016 tenha permitido a constituição de um subcampo de pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia (Bodart; Pereira, 2017).

O cenário político brasileiro teve, no ano de 2016, um intenso processo de ebulição, com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (do Partido dos Trabalhadores). Seu sucessor, Michel Temer (do partido Movimento Democrático Brasileiro), via Medida Provisória (MP) nº 746/2016, desencadeou um novo processo de reforma do ensino médio, impactando os trâmites da proposta da BNCC. No segundo semestre daquele ano, vários movimentos foram realizados em resistência ao texto da MP que, entre outros aspectos, atacava a Sociologia, alterando o entendimento da Lei nº 11.684/2008, que garantia a oferta dessa disciplina nos três anos do ensino médio.

Em estudo sobre as manifestações públicas, especialmente por meio de notas das entidades da área de Sociologia e Filosofia, Cravo e Reis (2017) mapearam diversos posicionamentos, com destaque para a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs) em defesa da disciplina de Sociologia. Além de notas e eventos, também foram feitos artigos e abaixo-assinados na tentativa de sensibilizar a opinião pública e os parlamentares.

Contudo, o contexto político era adverso, sem possibilidade de debates mais profícuos, pois o Poder Executivo contava com maioria no Parlamento Federal. A promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, ratificou, em linhas gerais, o processo iniciado pela MP nº 746/2016, efetivando a denominada reforma do ensino médio, a qual ficaria mais bem desenhada pela finalização da BNCC do ensino médio, que seguia, de forma alterada em suas comissões e metodologia, tramitando junto ao MEC e ao CNE.

Até abril de 2018, data da finalização da terceira versão da BNCC do ensino médio, algumas iniciativas pontuais foram realizadas, incluindo a participação em audiências públicas coordenadas pelo CNE. Porém, o espaço de colóquio e a correlação de forças do período eram desfavoráveis aos setores educacionais progressistas, em especial, ao campo das Ciências Humanas. Cresciam movimentos com características conservadoras no âmbito da sociedade brasileira, com destaque ao chamado "Escola sem partido".

Com certo protagonismo no cenário nacional, esse movimento atacou o legado de Paulo Freire, provocou denúncias sobre supostos processos de "doutrinação de esquerda" nas escolas e capitaneou campanhas contra a "ideologia de gênero" nos programas curriculares das escolas. Ancorado na onda conservadora que sustentou a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro (sem partido), o movimento "Escola sem Partido" também mirou o ensino de Sociologia, trazendo preocupações aos docentes da área (Ferreira; Alvalá Filho; 2017).

Com a publicação da BNCC, entendida como a versão final, ficava claro o espaço da Sociologia na proposta. De forma inédita, e demonstrando a urgência da situação, em julho de 2018, associações científicas da área de Ciências Sociais divulgaram nota pública conjunta pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 – e pela retirada da proposta de BNCC que tinha sido apresentada em abril (Brasil. Anpocs, 2018). Novamente, voltavam-se setores organizados das Ciências Sociais à luta pela Sociologia na escola. Contudo, dessa vez o contexto histórico apresentava pontos favoráveis e desfavoráveis a essa pauta.

Os pontos favoráveis se encontravam nos desdobramentos do fortalecimento do campo acadêmico e profissional da docência e da pesquisa sobre o ensino de Sociologia pós-Lei nº 11.684, de 2008. Diferentemente de outros períodos históricos de ofensiva à presença curricular da disciplina, o campo contava com uma associação científica com atuação regular em todas as regiões do Brasil (Abecs), a realização periódica do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) pelo Comitê de Pesquisa da SBS e o envolvimento crescente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e, em estágio mais embrionário, da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP).

Além disso, a Sociologia integrava os últimos editais do PNLD, garantindo que o livro didático da área chegasse a todas as escolas públicas do Brasil. Revistas especializadas sobre o subcampo se fortaleceram com publicações periódicas (*Cadernos da Abecs* e a revista *Perspectiva Sociológica* do Colégio Pedro II), e espaços formativos como grupos de pesquisa, projetos de extensão universitária e laboratórios didáticos constituíram um “círculo virtuoso”. Esse ambiente teve reflexo na pós-graduação, com o incremento de dissertações e teses sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia (Bodart; Cigales, 2017).

A despeito desses aspectos positivos, a disciplina de Sociologia, mesmo legal, não gozava de legitimidade consolidada na educação básica (Pereira, 2016), muito pela questão da carga horária mínima semanal (um tempo de aula/período) e da formação do professor que a ministrava (Raizer *et al.*, 2017). Outro fator deletério à área foi, conforme destacado, o cenário de avanço conservador e a identificação das Ciências Humanas como “doutrinadoras” ou dispensáveis na formação escolar, que deveria se centrar na formação técnica.

Nesse sentido, em meio aos dilemas brevemente resgatados, a Sociologia segue presente no ensino médio, muito embora o cenário siga nebuloso no tocante à implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, bem como do novo PNLD, que deverá apresentar reflexos desse ambiente normativo e político nacional a partir de 2022. Porém, mesmo diante dessas incertezas, o estudo de Bodart e Feijó (2020) apresentou análise sobre as possíveis contribuições da disciplina de Sociologia e da área de Ciências Sociais para a efetivação das competências previstas na BNCC. Segundo os autores:

Ao longo de nossa análise das competências trazidas pela BNCC (2019), identificamos que elas dialogam diretamente com as contribuições que as Ciências Sociais podem trazer aos alunos do ensino médio, o que evidencia a necessidade de sua manutenção e ampliação nesse nível de ensino, bem

como maiores investimentos na formação docente, a fim de que todas as potencialidades dessa disciplina possam ser devidamente exploradas. Nota-se que tais competências, para serem atingidas, não demandam um currículo “desdisciplinarizado”, o qual irá tornar o ensino médio mais superficial, distante ainda mais do que cada Ciência vem produzindo, implicando em maior distanciamento entre universidade e escola, saber científico e saber escolar. (Bodart; Feijó, 2020, p. 231).

Nessa perspectiva, observa-se que, mesmo diante da reforma do ensino médio que mobilizou a oposição e disputas em relação à área de Ciências Sociais, há possibilidades efetivas de a Sociologia se manter nos currículos escolares. Certamente, o debate não é apenas de cunho acadêmico e pedagógico, mas, sobretudo, político, que traduz um projeto de País e, dentro dele, uma concepção de educação. Nesse sentido, as Ciências Sociais e, particularmente, a Sociologia têm uma grande contribuição a dar.

Em meio a esses embates, interessa saber qual o perfil dos profissionais que os cursos de licenciatura em Ciências Sociais estão formando, além de quem está, de fato, lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio. Entende-se que, não obstante a reestruturação na organização disciplinar, o trabalho com os conteúdos e aportes do campo da Sociologia permanecerá, assim como a necessidade de profissionais preparados para lidar com temas e problematizações próprias deste campo.

Professores de Sociologia e adequação docente: impactos na qualidade da educação

Considerando aspectos da reforma em andamento, indaga-se sobre a formação de professores de Sociologia no Brasil na última década. Em estudo anterior, foi possível verificar que o perfil do docente que leciona Sociologia, como destacaram também Raizer *et al.* (2017, p. 24), pode ser visto por meio de dois grupos distintos,

[...] o primeiro grupo de professores, que leciona exclusivamente a Sociologia no ensino médio e que atua também em apenas uma escola, e é responsável em média por até 15 turmas. Já o segundo, formado por professores que atuam em outros níveis, são também os que mais lecionam outras disciplinas, inclusive disciplinas como Artes, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, e os que possuem mais turmas, e os que atuam em mais turnos distintos.

Segundo Bodart e Silva (2016), que realizaram pesquisa sobre o perfil do professor de Sociologia com dados do Censo Escolar de 2016 e questionário aplicado a 550 professores de todas as regiões em 2013, a maior parte dos professores que lecionam no Brasil é egressa de instituições públicas, não possui licenciatura específica nesse componente curricular, atua em mais de uma escola e leciona outros componentes curriculares também. As dificuldades apontadas pelos professores dizem respeito ao acesso a recursos didáticos específicos e à desvalorização do componente curricular. Segundo a pesquisa mais recente, Bodart e Silva (2019), o professorado de Sociologia brasileiro é predominantemente branco (38,5%) e pardo

(22,3%), do sexo feminino (58,5%) e apresenta média de idade de 41 anos. A maior parte atua no ensino médio regular (77,5%) e tem contrato de trabalho temporário.

Em síntese, tais estudos sobre o perfil do professor de Sociologia convergem com a análise de Raizer (2020, p. 287), uma vez que indicam

[...] o baixo percentual de professores com a formação adequada lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio; desafios para o reconhecimento e legitimidade da disciplina como componente curricular obrigatório; baixo percentual de professores licenciados na área que lecionam apenas a disciplina de Sociologia; uma faixa etária média baixa dos professores; baixo percentual de professores que realiza curso de formação continuada; maioria dos professores é do sexo feminino; maioria dos professores identifica-se como branco e pardo; maior parte dos professores apresenta vínculo efetivo como concursado; os professores majoritariamente atuam nas redes estaduais de ensino; concentração de professores na região Sudeste.

Perante essa realidade, cabe destacar que a adequação docente é um dos indicadores fundamentais para assegurar a qualidade da educação básica no País. Esse indicador mensura a correspondência entre a formação inicial do docente e a disciplina que leciona. A adequação docente pode ser categorizada em cinco grupos ou graus, como especificado na Nota Técnica nº 20, divulgada em 21 de novembro de 2014 pelo Inep:

- 1) Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
- 2) Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
- 3) Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
- 4) Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
- 5) Docentes que não possuem curso superior completo. (Brasil. Inep, 2014, Quadro 1).

O PNE prevê a ampliação da adequação docente em sua Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

A meta do PNE é atingir 100% das docências do ensino médio, até 2024, com professores com formação superior adequada à área de conhecimento na qual atuam. No período 2013-2019, esse indicador passou de 57,8% para 63,3%, no âmbito nacional (Gráfico 1). Nas regiões urbanas, esse percentual atinge 64,1%, em contraste com as regiões rurais, com 51,3% de adequação docente.

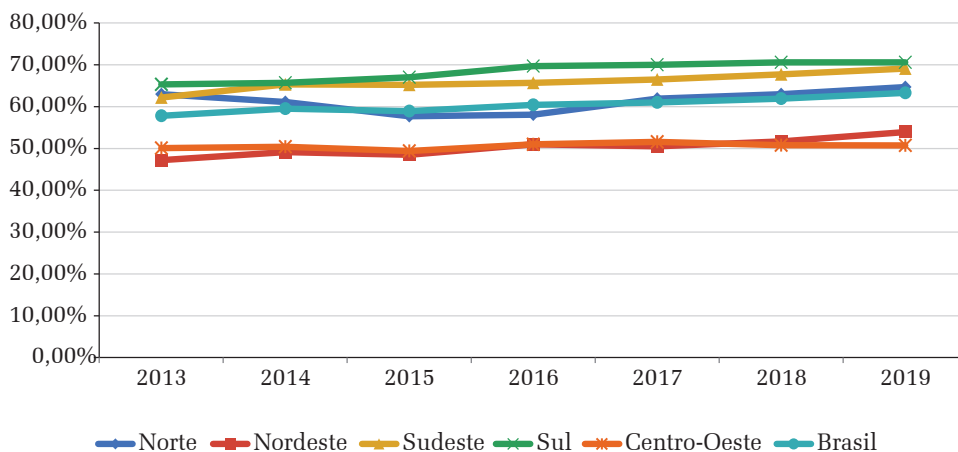


Gráfico 1 – Percentual de funções docentes com professores (de todos os componentes curriculares) cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam, ensino médio – Brasil e grandes regiões – 2013-2019

Fonte: Painel de Monitoramento do PNE (Brasil. Inep, 2020b).

Considerando as diferenças regionais, os estados do Sul são os que possuem o maior percentual de adequação docente, chegando a 70,6%, seguidos pelos do Sudeste, 69,1%, e do Norte, 64,7%. Os estados das regiões Nordeste (53,9%) e Centro-Oeste (50,7%) estão situados abaixo da média nacional, tendo por base o ano de 2019.

Em relação às turmas do ensino médio, no período 2012-2019, o percentual de turmas atendidas por professores com formação compatível ao componente curricular que lecionam (grupo 1), no País, passou de 56,4% para 63,3% (Todos pela Educação, [s.d.]). Considerando os diferentes componentes curriculares selecionados, nesse mesmo período, esse percentual passou de: Língua Portuguesa (79,3% para 81,4%), Matemática (72% para 74%), Física (36,6% para 45,8%), Filosofia (37,5% para 48,3%) e Sociologia (20,6% para 32,2%), conformes dados da organização civil Todos pela Educação ([s.d]) para o primeiro percentual e do Inep para o segundo (Brasil. Inep, 2020a).

Dados do Censo Escolar 2020, conforme demonstra o Gráfico 2, revelam os componentes curriculares do ensino médio que apresentam menos da metade de seus docentes com formação adequada: Sociologia (36,3%), Língua Estrangeira (41,4%) e Física (49,6%).

Por outro lado, os componentes Biologia (82,9%), Educação Física (83,7%) e Língua Portuguesa (83,8%) são os únicos que apresentam adequação docente superior a 80%. No caso de Sociologia, componente curricular com a menor adequação docente observada, o Gráfico 3 detalha a evolução desse indicador no período 2013-2020. Destaca-se a variação positiva no percentual de professores do grupo 1 lecionando a disciplina, que passou de 11,8% para 36,3%.

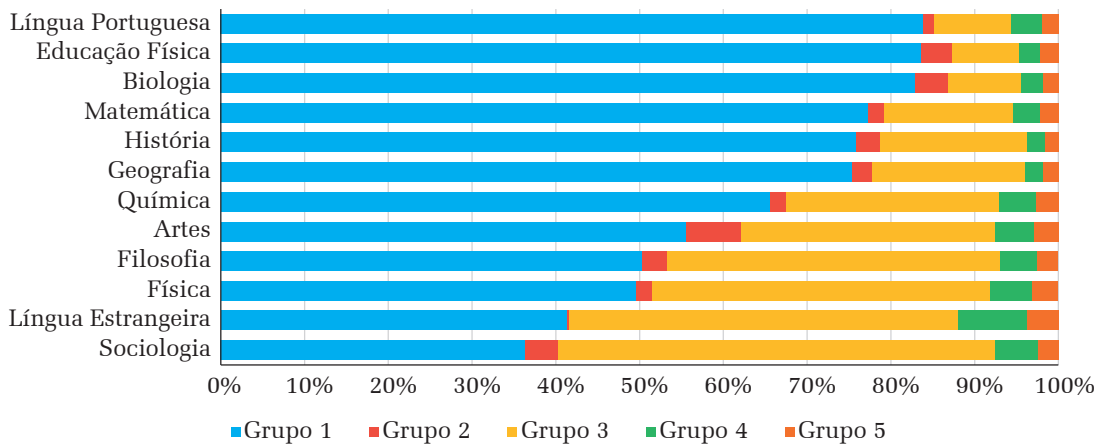


Gráfico 2 – Distribuição dos docentes por componente curricular, segundo o indicador de adequação da formação docente, ensino médio – Brasil – 2020

Fonte: Censo escolar 2020: divulgação dos resultados (Brasil. Inep (2021, p. 36).

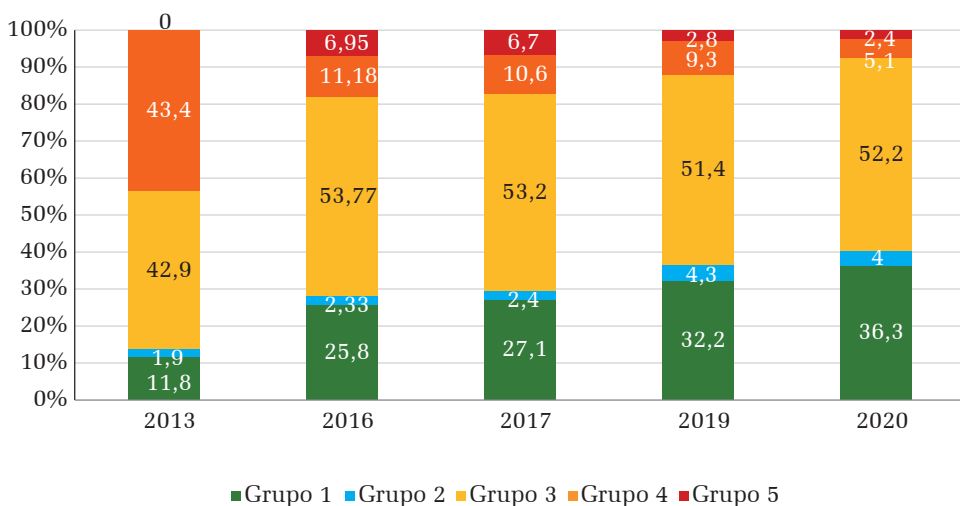


Gráfico 3 – Distribuição dos docentes de Sociologia, segundo o indicador de adequação da formação docente, ensino médio – Brasil – 2013/2016/2017/2019/2020

Fontes: Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular (Brasil. Inep, 2015, p. 96-97); Censo escolar da educação básica 2016; notas estatísticas (Brasil. Inep, 2017, p. 20); Censo da educação básica 2017: resumo técnico (Brasil. Inep, 2019, p. 37); Censo da educação básica 2019: resumo técnico (Brasil. Inep, 2020, p. 57); Censo escolar 2020: divulgação dos resultados (Brasil. Inep, 2021, p. 36).

Do mesmo modo, ocorreu uma redução significativa dos professores do grupo 4, de 43,4% para 5,1%. Porém, mantém-se elevado o percentual do grupo 3, ou seja, docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam, chegando a 52,2% dos professores que ministravam o componente curricular em 2020.

A dificuldade em atender o que prevê a Meta 15 do PNE, quando a adequação docente impacta diretamente na qualidade da educação, influencia de forma significativa o desempenho dos estudantes, assim como impulsiona as taxas de abandono e o atraso escolar. Conforme Costa, Britto e Waltenberg (2020, p. 398-399):

Problemas sistemáticos como abandono e atraso escolar parecem acentuar-se quando professores ministram disciplinas com as quais não possuem formação compatível. Os resultados são robustos à adição gradual de controles e persistentes nas subamostras de escolas estaduais e urbanas. Professores sem formação específica enfrentam diferentes dificuldades nas suas atividades docentes (Ball, 2000) e os resultados sugerem que despertar o interesse dos jovens pela escola está entre elas.

Se houve avanços quanto à adequação docente nos últimos anos, o contexto de reforma do ensino médio e da mudança curricular continua a requerer ainda mais qualificação e adequação dos professores para lidar com dificuldades e com o conteúdo que ensinam. As mudanças na organização do ensino-aprendizagem não podem se tornar uma panaceia e tratar de forma secundária essa problemática, ainda mais se o objetivo é oferecer formação qualificada aos estudantes.

Considerações finais

A reforma do ensino médio e a BNCC normatizam e impactam a estruturação do trabalho escolar, a designação e atuação docente, bem como a formação dos estudantes. A opção por itinerários formativos e a flexibilização dos componentes curriculares não mais estabelecidos por disciplinas colocaram na mesa, mais uma vez, o tema da formação inicial e da adequação docente.

Ao seguir as recomendações da Meta 15 do PNE, em termos das políticas de formação inicial e continuada de professores, há possibilidade de que transitemos pelas mudanças em questão, garantindo qualificação ao trabalho docente. Embora tenha havido avanços nos últimos anos, os dados apresentados mostraram importantes limites para o cumprimento do PNE (Meta 15).

A meta de 100% de adequação do ensino médio até 2024 se defronta com percentuais que evidenciam a tendência de que ela não será cumprida, tanto para a Sociologia (36,3% em 2020) como para a Língua Portuguesa (83,8% em 2020), entre outros componentes curriculares. Relativamente à adequação dos professores de Sociologia, as mudanças legais e as disputas políticas vinculadas a tais modificações apresentam elementos que exigem atenção e ação. Os itinerários formativos precisam da consistência das Ciências Sociais e da Sociologia na interpretação das relações sociais até mesmo entre aqueles que optem por formações mais técnicas. Os indivíduos vivem em sociedade e disputam posições, julgamentos e ações, ainda que não coloquem essas questões no primeiro plano de atenção no cotidiano. Os jovens do ensino médio têm o direito e professores e gestores têm o dever de proporcionar esse conhecimento.

Nesse sentido, a relação entre adequação docente e formação qualificada para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes não depende apenas de políticas que reformem estruturas curriculares e formativas no ensino médio. Elas dependem da ação dos professores e da equipe escolar. Assim, para a observância prática das recomendações da BNCC, é necessário contar com componentes curriculares que valorizem os conteúdos disciplinares aplicados aos formatos de competências e habilidades, segundo os itinerários formativos ofertados aos estudantes.

O campo do ensino de Sociologia se situa no âmbito da disputa por formação escolar que habilite a reflexão crítica e propositiva com vistas a desenvolver a competência para a participação em debates públicos e na defesa de valores caros à democracia. O trabalho pedagógico que parte de suas bases teórico-metodológicas permite a apropriação de recursos pelos jovens estudantes para se entenderem como pessoas situadas no espaço social e capazes de assumir protagonismo em suas trajetórias educacional e social, bem como no espaço público. A adequada formação e destinação do trabalho docente é o meio para se alcançar esse objetivo.

Referências bibliográficas

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. 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.

BODART, C. N.; FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020.

BODART, C. N.; PEREIRA, T. I. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2017.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. Um “raio-x” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BODART, C. N.; SILVA, R. S. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, C. N.; LIMA, W. L. S. (Org.). *O ensino de Sociologia no Brasil*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. v. 1, p. 35-58.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação

das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

68

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). *Nota pública pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio – nº. 13415/2017 e retirada da proposta de BNCC apresentada em abril de 2018*. Brasília, DF, 17 jul. 2018. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/1900-entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica nº 020/2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Brasília, DF, 21 nov. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_2013_perfil_da_docencia_no_ensino_medio_regular.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2017: resumo técnico*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2019: resumo técnico*. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 19 jul 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Painel de monitoramento do PNE*. [Online]. Publicado em 10 nov. 2020b. Atualizado em 17 nov. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar 2020: divulgação dos resultados*. Brasília, DF, 29 jan. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BURGOS, M. B. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 107-127.

CAREGNATO, C. E.; RODRIGUES, J. M.; RAIZER, L. Ensino de Sociologia na educação básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande do Sul. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 187-205, jan./jul. 2017.

COSTA, R.; BRITTO, A.; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 369-409, jul./set. 2020.

CRAVO, G.; REIS, J. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 27-46, 2017.

FERREIRA, W.; ALVADIA FILHO, A. A serpente pedagógica: o projeto Escola Sem Partido e o ensino de Sociologia no Brasil. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 64-80, ago. 2017.

HANDFAS, A. O que temos pesquisado sobre os livros didáticos de Sociologia? In: GONÇALVES, D. N.; MOCELIN, D. G.; MEIRELLES, M. (Org.). *Rumos da Sociologia no ensino médio: ENASEB 2015, formação de professores, Pibid e experiências de ensino*. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 131-142.

KOEPSSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*, [S. l.], v. 2, p. 101-127, 2014.

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

OLIVEIRA, A.; RAIZER, L. Formação de professores de Ciências Sociais. In: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. (Org.). *Rumos da Sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino – Enaseb 2017*. Porto Alegre: CirKula, 2019. p. 159-168.

OLIVEIRA, R. R. A.; DIONYSIO, D.; ANTUNES, K. C. V. Formação de professores de Sociologia: perfil e prática na rede estadual de ensino de Juiz de Fora, MG. *CSONline: Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 87-101, 2019.

PEREIRA, T. I. Ensino de Sociologia e educação popular: problematizando a escola pública. *Inter-Legere: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v. 1, n. 18, p. 133-149, jan./jun. 2016.

RAIZER, L. Perfil do(a) professor(a). In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (Org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 282-285. (Série Ensino de Sociologia).

RAIZER, L. et al. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 16, n. 190, p. 15-26, mar. 2017.

SANTOS, M. B. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40-59, jan./jun. 2012.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Observatório do PNE: formação de professores*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-de-professores>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Leandro Raizer, doutor pela Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS) e pós-doutor em Sociologia pela University of Oxford, é docente na UFRGS.
leandroraiser@gmail.com

Célia Elizabete Caregnato, doutora pela Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS) e pós-doutora em Educação pela University of Wisconsin, é docente na UFRGS.
celia.caregnato@gmail.com

Thiago Ingrassia Pereira, doutor pela Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS) e pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa, é docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
thiago.ingrassia@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2021

Aprovado em 22 de junho de 2021

O ProfSocio: sujeitos e temas pesquisados

Danyelle Nilin Gonçalves

73

Resumo

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) está em três regiões brasileiras, em instituições federais e estaduais situadas em capitais e cidades do interior. A pesquisa apresenta o perfil dos alunos e um panorama das questões tratadas em seus trabalhos, atentando sobretudo para as contribuições que esses produtos estão oferecendo ao ensino de Sociologia na educação básica. Por meio da plataforma EduCapes os 116 alunos da primeira turma do ProfSocio responderam a um formulário sobre a avaliação do curso e sobre as implicações percebidas para a vida profissional e para a autoestima. Foram identificadas as linhas de pesquisa escolhidas para os trabalhos de conclusão do curso, constatando-se o predomínio das dissertações sobre as propostas de intervenção pedagógica e de material didático.

Palavras-chave: ensino médio; mestrado profissional; perfil docente; Sociologia.

Abstract

ProfSocio Program: subjects and themes researched

The Professional Master of Sociology in the National Network Program (ProfSocio) operates in three Brazilian regions, in federal and state institutions, located in capitals and country cities. This research presents students' profiles and an overview of the issues addressed in their works, focusing on the contributions it offers to Sociology teaching in basic education. Through the EduCapes platform, the 116 students of ProfSocio's first-class answered a survey evaluating the program and inquiring on its impacts on their pedagogical practices and self-esteem. The research lines chose for a graduation project were identified, with a prevalence of dissertations over interventions and didactic material proposals.

Keywords: high school; professional master's program; Sociology; teaching profile.

Resumen

ProfSocio: individuos y temas investigados

74 La Maestría Profesional en Sociología en Red Nacional (ProfSocio) se encuentra en tres regiones brasileñas, en instituciones federales y estatales ubicadas en capitales y ciudades del interior. La investigación presenta el perfil de los estudiantes y una visión general de los temas abordados en sus trabajos, prestando especial atención a los aportes que estos productos están ofreciendo a la docencia de la Sociología en la educación básica. Por medio de la plataforma EduCapes, los 116 alumnos de la primera promoción del ProfSocio respondieron un formulario sobre la evaluación del curso y sobre las implicaciones percibidas para su vida profesional y autoestima. Se identificaron las líneas de investigación elegidas para los trabajos de finalización del curso, destacando el predominio de disertaciones sobre propuestas de intervención pedagógica y material didáctico.

Palabras clave: educación secundaria; maestría profesional; perfil docente; Sociología.

Introdução

A volta da Sociologia à educação básica, em 2008, ensejou grandes debates acerca da inserção da disciplina na escola, dentre eles, as questões pedagógicas e metodológicas, as condições de ensino e de trabalho dos docentes, a recepção por parte dos alunos e a carga horária destinada a ela. À medida que os anos passavam, algumas questões iam ficando bem evidentes, como a constatação de que os longos anos de sua “ausência”, a falta de concursos para a área e o próprio “lugar” que a disciplina ocupava na escola salientavam uma realidade: os professores responsáveis por ministrá-la eram, em maioria, graduados em outras áreas.

O acumulado de lutas e reflexões obtidas nos diferentes encontros científicos ao longo dos anos, com especial destaque ao Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), além dos encontros estaduais e regionais que sempre traziam à tona essa discussão, estimulou professores de licenciatura de diferentes instituições do País e pesquisadores do tema a pensar a possibilidade de criação de especializações e mestrados profissionais para docentes da educação básica, a fim de tentar minimizar os efeitos dessa inadequação entre a formação inicial e a área de atuação.

A experiência exitosa do Mestrado Profissional em Ciências Sociais (MPCS) para o ensino médio, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), estimulou a articulação de professores de diferentes regiões do País, capitaneada pela Fundaj e com o apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), permitindo enviar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) uma proposta de mestrado em rede.

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) é fruto dessa articulação e do contexto favorável de implantação de diferentes políticas educacionais que possibilitou a instalação de mestrados dessa natureza para professores da educação básica.

A primeira turma iniciou suas atividades em 2018, tendo sido finalizada já no contexto da pandemia. Com a conclusão da primeira edição, realizou-se o processo avaliativo do curso pelos egressos do programa, mediante formulário *google* enviado pelas coordenações locais. O levantamento ocorreu entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021 e alcançou 73,8% dos egressos do programa (116 respondentes), divididos entre os nove polos das oito instituições associadas que compõem a rede. O formulário continha 36 questões, sendo 21 abertas e 15 fechadas, atentando para as questões socioeconômicas, de formação e avaliativas sobre o momento do curso, as dificuldades vivenciadas, os tipos de trabalho desenvolvidos por eles e o impacto que o mestrado trouxe à sua profissão e às práticas pedagógicas.

O presente artigo se baseia nas respostas obtidas por meio desses formulários de acompanhamento dos egressos, na análise dos trabalhos contidos no repositório da plataforma EduCapes e nas informações colhidas ao longo do curso pela secretaria nacional do programa para analisar o perfil dos alunos da primeira turma, suas motivações, os temas pesquisados e o impacto que a formação proporcionada pelo mestrado profissional trouxe às suas vidas.

Políticas de formação continuada de professores no Brasil e o surgimento do ProfSocio

Os primeiros registros de política de formação continuada para professores no País remontam aos anos 1940, quando sob inspiração de Anísio Teixeira o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) já promovia cursos destinados aos docentes. No entanto, só foi delineada como política pública anos após, com a premissa de “refundar o lugar do professor”, sendo construídos para isso centros de pesquisas e de treinamento docente. Todavia, como as políticas públicas em geral, essa sofreu intermitências e destruições causadas pelos rumos dados às políticas educacionais no período da ditadura civil militar (1964-1985).

Já no período pós-redemocratização brasileira e no embalo da Conferência de Jomtien, na Tailândia, no início dos anos 1990, os países signatários reconheceram a educação como um dos direitos humanos essenciais, sendo os professores agentes centrais desse processo. A partir dos compromissos assumidos na conferência, reconhecendo a debilidade dos sistemas de formação inicial e continuada, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o governo federal passa a ser o grande articulador e fomentador de uma política nacional de educação e, dentre tantas questões a serem organizadas, a formação docente entra para o debate como uma das ações necessárias. Decorrente disso, surgem várias proposições no sentido de estimular a formação inicial e continuada de docentes, algo que se consolidará na próxima década com a construção do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011).

Havia no documento um entendimento expresso de que a melhoria da qualidade do ensino só seria alcançada se houvesse a valorização do magistério, a partir de um tripé que compreende a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada.

Uma mudança estrutural foi fundamental nesse processo. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste eram delineadas formas de encadear as várias iniciativas inseridas no ministério, buscando dar organicidade às políticas educacionais de âmbito federal (Nunes, 2017). Dentre outras resoluções, transferiu à Capes, órgão criado no início dos anos 1950 e pertencente à estrutura do ministério, a responsabilidade de formação de professores da educação básica, já que até então era encarregada somente pela formação de pessoal de nível superior, tendo sido responsável ao longo de sua história pela criação e expansão da pós-graduação brasileira, pelo fortalecimento da ciência e cooperação internacional. Em decorrência dessa mudança, várias ações que antes ocorriam no interior do MEC migraram para a Capes (Lei nº 11.502), que recebeu em sua estrutura administrativa duas novas diretorias: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED).

Nos anos seguintes, desenvolveram-se diversos programas especiais destinados à formação ou qualificação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Consolidação das

Licenciaturas (Prodocência), o Observatório da Educação (Obeduc) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, que explicitamente recomendava o investimento na formação continuada dos professores da educação básica (Silva; Lima, 2017).

A instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009, com a finalidade de organizar – em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios – a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas desse nível de ensino, e a Portaria Normativa MEC nº 17/2009, que tratava da regulação de mestrados profissionais no âmbito da Capes, abririam caminhos para o estabelecimento de mestrados dessa natureza para professores da educação básica, tornado possível com a criação do Programa de Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), regulamentado pela Portaria Capes nº 209/2011, e considerado a primeira política pública voltada para a formação continuada de professores em nível *stricto sensu*.

No que diz respeito à área de Sociologia, foi no contexto de todas essas mudanças e da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio a partir de 2008 que as condições para a criação de um mestrado profissional para docentes foram dadas, possibilitando anos depois o estabelecimento de uma rede.

Como apontam Bodart e Cigales (2017), a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio a partir de 2008 ensejou tanto o aumento de estudos sobre a temática na pós-graduação brasileira quanto ampliou os esforços de formação continuada de professores. Os autores fizeram um levantamento em bancos de dados e repositórios de dissertações e teses da Capes e de 42 universidades brasileiras (públicas e privadas, que atuavam nas Ciências Sociais e tinham tais informações disponíveis na internet) e anotaram a produção de 106 trabalhos de conclusão de mestrado ou doutorado sobre a temática de ensino de Sociologia produzidos entre 1993 e 2015. Apesar da pouca frequência no estrato inicial do intervalo, notou-se o crescimento ininterrupto das produções a partir de 2012, justamente no período que as políticas mencionadas anteriormente começavam a dar resultados visíveis.

Como assinalam Silva e Lima (2017), o aumento das produções sobre a temática está relacionado à formação continuada dos professores, porque esta se associa a diversos elementos, passando desde a formação acadêmica em si até o desenvolvimento de pesquisas, participação em eventos científicos e em atividades como o Pibid, criando, ainda, um cenário de fortalecimento das licenciaturas, responsáveis por formar os professores que atuarão na educação básica.

As autoras enfatizam como a produção científica no campo se relaciona a outras ações, que incluem desde a elaboração de livros e artigos até o engajamento de seus profissionais por meio de eventos acadêmicos. Concordando com Bodart e Cigales (2017), Silva e Lima (2017) apontam alguns indicadores desse fortalecimento por meio de eventos, como o Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de Sociologia, criado dentro do Congresso Brasileiro de Sociologia, desde 2005; e o Enaseb, a partir de 2009.

A experiência exitosa do MPCS, da Fundaj, os ambientes institucional e político favoráveis e a constatação dura de que os professores responsáveis por ministrar a

disciplina de Sociologia na educação básica eram, em maioria, graduados em outras áreas estimularam as primeiras discussões para a formatação de um projeto de mestrado profissional a ser apresentado à Capes.

Ainda que circunscrita à realidade de um estado, essa situação já havia sido constatada em enquete realizada por Mocelin e Raizer em 2014, quando, dos 154 respondentes integrantes de uma especialização em ensino de Sociologia, apenas 8 eram licenciados na área. Ao se debruçarem sobre os dados do Censo Escolar de 2015, Raizer *et al.* (2017) demonstraram a situação crítica da disciplina em escala nacional. Os autores perceberam que, dentre os 12 componentes curriculares do ensino médio, a Sociologia apresentava a maior incidência de professores não graduados na área. Entre aqueles com formação em Ciências Sociais, apenas 10,9% possuíam licenciatura, 0,9% bacharelado com complementação pedagógica e 1% bacharelado apenas. A disciplina ficava a cargo de professores com diversas formações superiores (44% do total), seguidos por licenciados em História (20%), Pedagogia (12%) e Filosofia (10%).

As propostas de mestrado profissional apresentadas vinham também para modificar essa situação de inadequação entre a área de formação inicial e as disciplinas de atuação, alinhando-se às metas do PNE: a Meta 15, que estabelece que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; e a Meta 16, que propõe formação em nível de pós-graduação a 50% dos professores da educação básica. O censo de 2012 revelava que, dentre os professores da educação básica, somente 1,7% tinham mestrado no País, sendo muito mais corriqueiro que tivessem especialização (28,7%).

No caso da Sociologia, a escolha pelo mestrado profissional resultou do entendimento de que ele equivalia a um mestrado acadêmico, habilitando seus portadores a ingressarem em programas de doutorado, sendo as principais diferenças entre ambos o público a que se destina – no caso, professores de Sociologia ou pessoas que desejam exercer essa profissão no ensino médio – e os produtos do curso, isto é, os trabalhos de conclusão que não são necessariamente dissertações (Zarias *et al.*, 2017).

Assim, um grupo de professores de licenciaturas em Ciências Sociais de diferentes instituições públicas e coordenados por pesquisadores da Fundaj se uniu no início de 2014 em torno da proposta de criação de um mestrado profissional com abrangência nacional, voltado sobretudo para professores da disciplina. Para apresentação da proposta, ao final, somente a região Norte não foi contemplada. Das 13 instituições de diferentes regiões brasileiras que aderiram ao projeto e se integraram ao grupo, 10 puderam participar da proposta enviada à Capes em 2015.¹

O reconhecimento do ProfSocio pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) ocorreu ainda em 2016 e a autorização da Capes para sua implantação veio por meio da Portaria MEC nº 242/2017. A partir daí todas as instituições fizeram seu processo interno de aprovação em seus conselhos superiores.

¹ Das dez instituições, uma delas foi descredenciada por não cumprir alguns requisitos à ocasião. Posteriormente, outra associada se desligou da rede.

Entretanto, mudanças drásticas advindas do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (2016) afetaram muitos projetos educacionais, tendo impactos reais sobre a Sociologia e sobre o ProfSocio ainda em sua fase de implantação (Zarias *et al.*, 2017). Parte dos projetos educacionais, relatados nas páginas anteriores, que vinham sendo implantados ao longo de uma década e meia passaram a ser velozmente desmontados. Repentinamente a permanência do Pibid, o surgimento de novas licenciaturas em Ciências Sociais, a criação e a existência de mestrados profissionais na área ficaram condicionados ao novo clima instaurado no País.

A Fundaj, instituição mais suscetível às ingerências políticas e que seria a âncora do ProfSocio, foi forçada pelas circunstâncias políticas que afetaram a ambiência institucional a transferir a coordenação nacional para uma universidade, que até então tinha mais autonomia administrativa e pedagógica (Zarias *et al.*, 2017). Foi sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC) que se deu o primeiro processo seletivo, realizado no final de 2017, com início da turma em março de 2018. A primeira seleção teve 1.642 candidatos para 192 vagas, tendo sido um desafio adicional organizar uma seleção nacional, ocorrida simultaneamente em oito instituições associadas, destinando-se a nove polos.

Uma das características dos mestrados vinculados ao Proeb é que a cada edição é necessário solicitar à Capes a aprovação para abertura de novos editais, não se configurando, portanto, um fluxo contínuo. Em 2018, foi dado o aval para a abertura da segunda turma, a seleção foi realizada no final do ano e as aulas iniciadas em abril de 2019. Por causa das restrições orçamentárias, em 2019 não foi aprovado edital para a terceira turma, o que viria a acontecer somente em 2020, em função da pandemia, em agosto se realizou o processo seletivo em formato remoto para a terceira turma, com início das aulas a partir de março de 2021.

Outra mudança percebida desde a primeira turma é que nas duas primeiras edições do ProfSocio se permitiu o ingresso de docentes que atuavam na educação básica e também de licenciados que ainda não atuavam. Em 2020, por orientação da agência de fomento, a seleção foi destinada somente aos professores de redes públicas de educação básica. Entretanto, desde a primeira turma vinha sendo massivamente este o público do programa.

Rede ProfSocio

No período de 2018 a 2021, a Rede ProfSocio se constituía de quatro universidades federais, três universidades estaduais e uma fundação pública, sendo elas: UFC, Fundaj, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – *Campi* Sumé e Campina Grande), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista (Unesp – *Campus* Marília), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

A rede contemplava, portanto, as regiões Nordeste, Sudeste e Sul com discentes oriundos de 11 estados: Bahia, Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e São Paulo. Situava-se em três capitais e em cinco cidades do interior: Campina Grande, Curitiba, Sumé, Fortaleza, Recife, Juazeiro (BA), Londrina, Marília e Sobral nos casos dos polos que funcionavam nas capitais, atendia alunos de cidades de médio e pequeno porte. Os egressos do programa atuam como professores em ao menos 82 cidades, espalhadas em 13 estados: Os egressos atuam em cidades de Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e São Paulo.

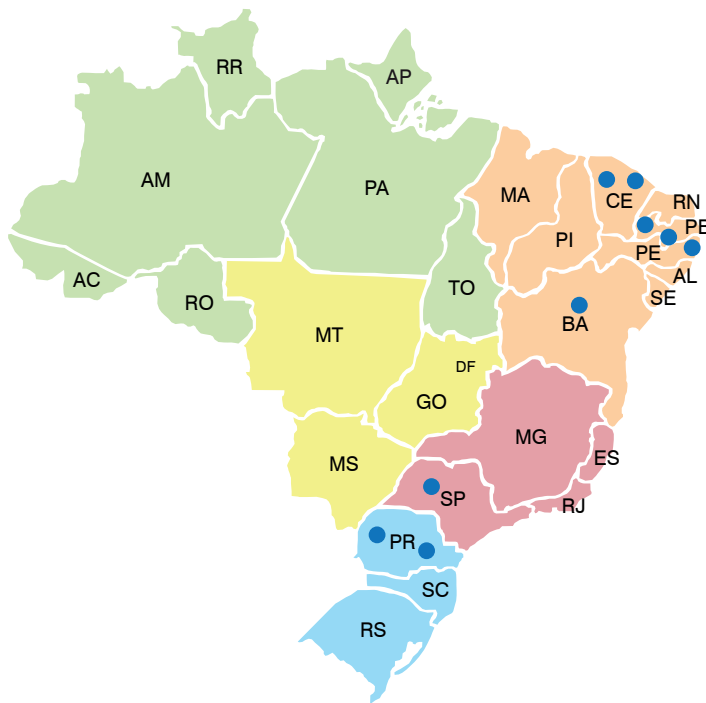


Figura 1 – Instituições associadas à Rede ProfSocio divididas por estado

Fonte: ProfSocio (2020).

Essa é uma das principais características do programa. Ele atende a um público que se movimenta para as cidades-sede das associadas para as aulas presenciais nos três semestres do curso que contam com disciplinas, aliando o estudo a seus trabalhos, que, às vezes, também não se situam na mesma cidade ou no mesmo estado em que habitam (10,3% dos respondentes do formulário). Em alguns casos, as distâncias que percorrem para cursar o mestrado são longas, como se vê na Figura 2.

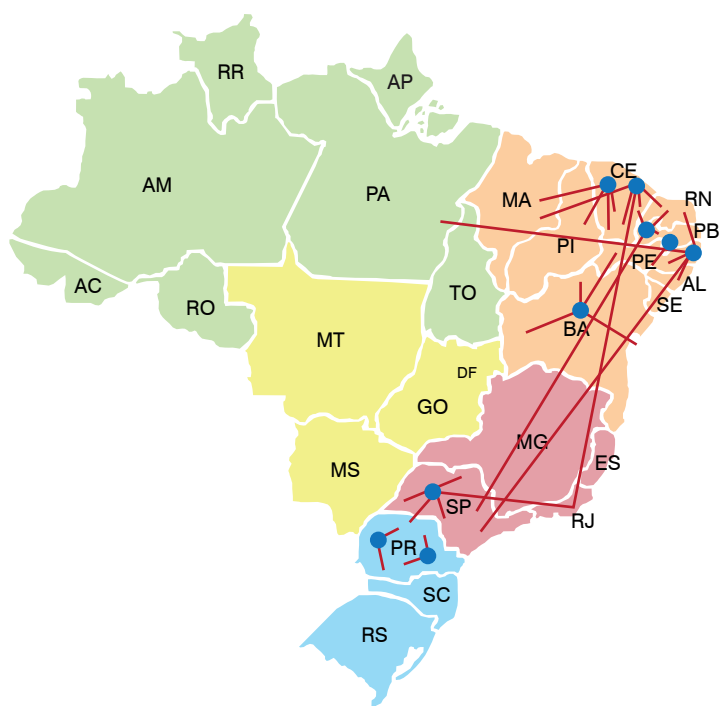


Figura 2 – De onde os egressos são e onde estudavam.

Fonte: Pesquisa de acompanhamento do egresso ProfSocio (2020).

Perfil dos alunos

Pela própria natureza do mestrado profissional, um dado a ser considerado é que o perfil do discente do ProfSocio é basicamente de trabalhadores. Segundo os dados do levantamento, a primeira turma contava com 92% de discentes que estavam trabalhando no momento do curso, desses, 86% eram professores da educação básica, ainda que isso não fosse exigência do primeiro edital.

A condição de trabalho dos egressos se divide da seguinte forma: 78,7% são professores efetivos, 13,9% professores temporários e 4,6% regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).² Esse dado nos faz pensar como investir na formação continuada depende também de condições institucionais favoráveis, como a consolidação dos Planos de Cargo e Carreira docentes (que são diferentes em cada estado), sendo uma realidade distante para aqueles que estão numa condição de maior insegurança e instabilidade, como é o caso dos professores temporários.

Essa discussão foi trazida também por Silva (2021) que, ao analisar os professores de Uberlândia, constatou o desestímulo pela formação continuada tanto em professores concursados e estáveis, mas, sobretudo, naqueles em condições temporárias. Conforme o autor,

como não existem incentivos por parte do governo estadual em aperfeiçoar a mão de obra docente, especialmente daqueles professores que se encontram

² A soma ultrapassa o número de professores, já que alguns atuam em mais de uma modalidade.

em contratos temporários de trabalho, a formação continuada do corpo de professores da rede pública prejudica-se profundamente. (Silva, 2021, p. 216).

Os discentes do ProfSocio atuavam em diversas escolas, como as regulares, as de tempo integral e as profissionais, e ainda, em cargos de gestão, seja na escola seja em secretarias de educação. Como parte das exigências do Proeb, os discentes não podiam se afastar de suas atividades durante o período do mestrado, o que significa, portanto, aliar o trabalho às atividades acadêmicas. Esse fato diz muito sobre os percalços encontrados pelos egressos durante o mestrado e relatados tanto nas discussões em sala de aula como no formulário de acompanhamento do egresso utilizado neste artigo.

Apesar da imensa felicidade por voltar à universidade, revelada em vários momentos do curso, em depoimentos dados à campanha “Sou Mestre”, realizada para divulgação da Rede ProfSocio, e ainda em eventos científicos, ao serem instados a responder a pergunta “Qual foi a principal dificuldade enfrentada durante o mestrado?”, 60,34% dos egressos relataram a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, a falta ou o exíguo tempo para se dedicar às atividades exigidas e o cansaço decorrente disso como o principal problema enfrentado por eles.

A falta de bolsas e a necessidade de trabalhar durante o mestrado foram apontadas por 15% dos egressos como o principal problema. As distâncias e o deslocamento para a universidade foram também ressaltados como fatores de dificuldade para 13% dos egressos. Em alguns casos, eles aproveitavam a resposta para contar um pouco da rotina vivida, a fim de reforçar as agruras sentidas durante o processo:

Na época trabalhava 40 horas e em 4 escolas diferentes, sendo que 3 delas ficam respectivamente 10, 25 e 35 km da minha casa. A distância até a universidade em torno de 110 km. Permanecer distante de casa durante até 3 dias. (Egresso 1 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

A falta de acesso a bolsa de estudos para custear as despesas de deslocamento. Resido num município que fica a 210 km de Juazeiro-BA, e sem bolsa de estudos foi necessário conciliar o trabalho em outra área com as viagens semanais para assistir às aulas e com os estudos e produções acadêmicas. (Egresso 2 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

Falta de base de conhecimento da Sociologia, dificuldades com as leituras e os prazos curtos definidos para o término do mestrado, dificuldades para a realização do trabalho de campo e, ainda, questões emocionais também foram apontadas por eles em menor medida.

Examinando as dificuldades enfrentadas por eles e comparando com dois dados existentes no questionário, algo chama a atenção. O público da primeira edição do ProfSocio era composto majoritariamente por adultos, sendo divididos da seguinte forma: 16,7% tinham entre 20 e 30 anos; 54% entre 31 e 40 anos; 22,8% entre 41 e 50 anos; e 6,1% acima de 50 anos. Esse dado importa para analisar o impacto que estudo e trabalho têm para quem precisa conciliar o trabalho docente (extenuante, na maioria das vezes) à vida social e familiar, muitas vezes composta de filhos que dependem de cuidados e atenção. Apesar de a vida familiar (cuidado com filhos e/

ou pais doentes) ter sido anotada como principal problema somente por 5% dos egressos, importa ressaltar o fato de que 58,6% dos respondentes eram mulheres, sob quem recai a maior parte dos trabalhos domésticos, como reforçam os estudos de Melo, Considera e Sábbato (2007), Biroli (2018) e Gonçalves (2020).

Em pesquisa realizada por Gonçalves (2020) durante a pandemia, quando o trabalho docente passou a ser remoto, foi indagado a 5.858 professores da educação infantil ao ensino superior quem era o principal responsável por realizar as tarefas domésticas naquele momento: 66% dos respondentes marcaram a opção “eu mesmo”. Ao estratificar as respostas pelo sexo, constatou-se que 76,1% eram mulheres. Entretanto, ao analisar a opção “não faço trabalhos domésticos”, percebeu-se uma inversão no padrão das respostas, sendo os homens a maioria a marcar esse item, o que demonstra que as mulheres amplificaram sua carga de trabalho com a pandemia. Dois dados chamam a atenção para o que estamos discutindo aqui: muitos alunos do ProfSocio responderam esse questionário, realizado quando parte significativa deles tinha acabado de finalizar e defender seu trabalho de conclusão de curso (TCC), momento esse considerado muito exaustivo.

A volta aos “bancos escolares” propiciada pela entrada no mestrado profissional traz uma série de desafios, como se ambientar novamente nesse local, voltar a ser estudante, cumprir prazos estipulados, acompanhar a carga de leitura e atividades exigidas e fazer um trabalho final condizente com o que se espera de um mestrado. Dessa forma, ao longo do curso e mediante as respostas enviadas ao formulário, casos de ansiedade por ter dificuldades de lidar com tudo isso foram relatados pelos egressos.

O curso

O ProfSocio tem como área de concentração o ensino de Sociologia. Essa área enfatiza a compreensão da realidade social e educacional brasileira a partir das ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas relacionadas com as três áreas que compõem as Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política – e visa desenvolver pesquisas, saberes, habilidades e competências específicas para a docência no ensino médio, em especial: *i)* a compreensão dos mecanismos que envolvem a problemática do ensino de Sociologia no contexto da educação no País e da organização do sistema escolar; e *ii)* a reflexão detalhada acerca dos atores sociais envolvidos no ensino de Sociologia e das questões específicas relacionadas com os alunos do ensino médio. Tem três linhas de pesquisa: 1) Educação, escola e sociedade; 2) Juventude e questões contemporâneas; e 3) Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Objetiva propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na educação básica ou para aqueles que desejam atuar nessa área, inserindo-os em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação (ProfSocio, 2017).

O curso totaliza 450 horas, equivalentes a 30 créditos de disciplinas cursadas e 12 créditos correspondentes à redação do TCC. Cada instituição associada define,

a partir da sua realidade, os dias de aulas e se elas ocorrem de forma modular ou concomitante. Em meados do terceiro semestre, há o processo de qualificação da pesquisa, sendo o aluno submetido a uma banca que o argui e decide por sua aprovação ou não.

Ao final dos 24 meses de curso, o aluno deverá apresentar seu TCC, entretanto, diferentemente do mestrado acadêmico, que tradicionalmente conta com uma dissertação ou um artigo como trabalho final, há a opção por uma das três modalidades: dissertação tradicional, proposta de intervenção pedagógica ou proposta de material didático.

Em todos os casos, além do referencial teórico que embasa os estudos, há a necessidade de se fazer pesquisa documental, pesquisa de campo e testagem dos materiais. Apesar das diferenças entre as modalidades de trabalho de conclusão, o rigor científico e os rituais de defesa são os mesmos que ancoram os mestrados acadêmicos.

Linhas de pesquisa e temas

A primeira turma, iniciada em 2018, tinha seu prazo final estipulado para 2020. Em função da pandemia da covid-19, algumas pesquisas sofreram adaptações, tendo sido prorrogado o tempo de defesa em alguns meses. É importante salientar que a carga horária dos professores da educação básica aumentou sobremaneira em virtude do ensino remoto e de todas as adversidades causadas pela pandemia, como mostram os estudos de Gonçalves (2020) e Marinho e Freitas (2020). Ainda assim, até dezembro de 2020, foram defendidos 136 trabalhos de conclusão de curso – o que representa 79% de concluintes – distribuídos nas linhas de pesquisa da seguinte forma: 54 em Educação, Escola e Sociedade, 32 em Juventude e Questões Contemporâneas e 50 em Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares,³ sendo 77,4% dissertações, 16,5% propostas de intervenção pedagógica e 6,1% propostas de material didático.

O alto número de dissertações revela ainda pouca familiaridade com os outros tipos de produtos. E isso se dá tanto pela intermitência da Sociologia na educação básica (o que a afastou durante um tempo da produção de materiais didáticos e do desenvolvimento mais ostensivo de intervenções pedagógicas) como pela trajetória acadêmica dos orientadores, construída sobretudo em mestrados acadêmicos, em que a dissertação é a principal e, às vezes, a única produção possível. O fator pandemia também não pode ser desconsiderado, já que alguns trabalhos tiveram que mudar em função de as aulas não estarem ocorrendo de forma presencial, o que impossibilitava que algumas atividades pensadas a princípio fossem realizadas. Desse modo, alguns TCCs que seriam intervenções pedagógicas ou materiais didáticos e instrucionais acabaram por se transformar em dissertações clássicas.

³ Nos primeiros meses de 2021, ocorreram ainda mais 24 defesas, totalizando 160.

Se o trabalho final ainda privilegiou o gênero dissertação, o mesmo não se pode dizer sobre os temas, que contemplavam uma ampla diversidade nos trabalhos desenvolvidos. Os TCCs da linha de pesquisa Educação, Escola e Sociedade variaram em torno de experiências do ensino de Sociologia em escolas públicas e particulares, analisando também como se configura a disciplina nas escolas integrais e inclusivas, realidades relativamente novas e que trazem outras possibilidades para a Sociologia. A trajetória e o perfil de docentes também foram abordados, posto que é uma temática sempre presente quando se fala sobre a realidade do professor da disciplina na educação básica.

Questões que não dizem respeito somente à Sociologia, mas que impactam a sala de aula e podem ser elucidadas pela disciplina, também foram alvo de investigação no mestrado, como a violência. Da mesma forma, a temática da evasão escolar em realidades urbanas e rurais e os discursos construídos acerca do sucesso escolar foram analisados nos trabalhos de conclusão de curso. Nesses estudos, parte-se da preocupação em entender a escola também como produtora e reprodutora de práticas e discursos que constroem a realidade.

Há ainda entre os trabalhos um foco nas lutas por direitos e reconhecimento, muito próprias da contemporaneidade, como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos grêmios estudantis, de quilombolas e de indígenas.

Os TCCs da linha de pesquisa Juventude e Questões Contemporâneas abordaram algumas experiências juvenis, como a automutilação, uma prática evidenciada nos últimos anos e emblemática de um processo de sofrimento psíquico a que os jovens estão submetidos; a gestação, embora não necessariamente atual, traz impactos reais para a escolarização, sobretudo das mulheres; e a própria condição de aluno do ensino médio, temática também já discutida por Dayrell (2007) e Lima Filho (2014).

Alguns temas se repetem em relação à linha de pesquisa Educação, Escola e Sociedade, no entanto, com foco na juventude, como os trabalhos sobre percepções acerca da violência (em suas variadas dimensões), sobre o protagonismo juvenil, sobre questões raciais e de gênero e sobre as experiências de jovens trabalhadores e as de jovens rurais. Uso das redes sociais e propostas pedagógicas para jovens privados de liberdade também marcaram os trabalhos dessa linha de pesquisa.

Os TCCs da linha de pesquisa Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares versaram sobre temáticas variadas. O livro didático teve destaque, abordando desde as discussões sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a temas trabalhados nos livros, tais como direitos humanos, pessoas com deficiência, política e representações sobre os jovens. Os recursos pedagógicos foram objeto de análise de vários trabalhos de conclusão: os usos de histórias ilustradas, música, jogos pedagógicos, jornais, produção cinematográfica e pesquisa sociológica. As metodologias ativas também foram objeto de estudo, assim como as questões étnico-raciais, indígenas, de gênero e de meio ambiente. As tecnologias digitais e o impacto delas na sala de aula para docentes e alunos foram analisados por vários trabalhos. Uso dos conceitos sociológicos e questões referentes à avaliação também foram contemplados.

Embora em número menor que as dissertações, a primeira turma do ProfSocio apresentou propostas de intervenção pedagógica, de proposição de materiais e de

sequências didáticas. Em todos os casos, foram testados em sala de aula e o resultado das ações avaliado nesses trabalhos. De forma geral, as experiências na realização desses projetos são consideradas positivas, trazendo ganhos para a disciplina de Sociologia, tais como uma maior aceitação dos alunos e uma melhor apreensão de conceitos. A ideia contida na proposta do programa é que esses projetos possam auxiliar o professor na sua prática, ajudando a superar algumas dificuldades e lacunas que o ensino de Sociologia se defronta, dado seu histórico de intermitência na educação básica, podendo ser replicados em diferentes situações.

As propostas de intervenção didática partem do uso de recursos mais próximos à vida do aluno (como filmes, jogos e músicas), uso de rodas de conversa e de pesquisas realizadas por eles, sob orientação de professores, e emprego de outras estratégias metodológicas para utilização de conceitos sociológicos. Experiências formativas de laboratórios e em atividades específicas, como café filosociológico e uso das tecnologias digitais e artes visuais, foram testadas. Os temas atuais do debate social também foram contemplados, como as questões de gênero, de racismo, de sustentabilidade e de meio ambiente. O foco dessas intervenções e materiais didáticos abrangia alunos da escola regular, e aqueles em contextos diferenciados, como na educação de jovens e adultos e, também, ou para jovens cumprindo medidas no sistema socioeducativo.

A grande maioria dos trabalhos de conclusão de curso do ProfSocio foi defendida já no contexto da pandemia, utilizando plataformas próprias das universidades ou pelo *Google Meet*. Se, por um lado, houve certa mudança de percurso, por outro, o uso de plataformas permitiu que muitos alunos de outras associadas, assim como docentes, pudessem ter acesso aos trabalhos de colegas quando da apresentação. Em novembro de 2020, esse intercâmbio foi ainda mais ampliado pelo I Seminário Nacional do ProfSocio, quando os discentes e egressos puderam partilhar suas pesquisas e os resultados de seus trabalhos em dois dias de apresentação divididos por linhas de pesquisa.

Resultados

Analisando as temáticas desenvolvidas no âmbito do ProfSocio, percebe-se uma variedade de temas em consonância com questões que aparecem no cotidiano dos alunos da educação básica, sendo objeto de discussão na sala de aula ou presentes nos materiais didáticos. Fazem parte, portanto, de debates atuais relevantes e se apresentam de maneiras diversas na sala de aula, necessitando por isso de um olhar aprofundado das Ciências Sociais. Apesar de as defesas serem ainda muito recentes para tecer considerações mais profundas sobre os impactos dos trabalhos no “chão da escola”, já se pode perceber que as propostas de materiais didáticos e intervenções pedagógicas têm potencial para causar impacto significativo em sala de aula e, em especial, para o ensino de Sociologia, já que propõem o uso de diferentes recursos e técnicas para estimular a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com a disciplina. Ter cursado o mestrado profissional, com essa extensa discussão aliando teoria e prática, foi positivamente impactante para os alunos:

A experiência de cursar um mestrado profissional e estar em sala de aula como professor também tem suas vantagens, pois podemos, concomitantemente, aliar teoria e prática de uma forma reflexiva. (Egresso 3 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

Quando perguntados sobre a possibilidade de aplicação dos conhecimentos obtidos no ProfSocio em suas tarefas e atividades do trabalho, somente 3,4% consideram que é baixa a aplicação, 50,9% consideram muito alta e 45,7% avaliam como alta.

Do ponto de vista pessoal, a avaliação que os egressos fazem da participação no curso é também muito positiva. Ao entrar no mestrado, os objetivos dos alunos eram: crescer profissionalmente (70%), especializar-se (65%), melhorar o currículo (40,5%), aumentar o salário (31%), voltar à universidade (27,5%) e ampliar conhecimentos em área distinta da que se graduou (21,5%). Este último item foi uma das justificativas para a construção do mestrado profissional em Sociologia, já que, como visto anteriormente, é uma das áreas em que há maior distorção entre a formação inicial e a docência na educação básica.

Pode-se afirmar que houve um impacto real e efetivo do mestrado na autoestima e na percepção positiva sobre a profissão. A experiência de estar de volta à universidade, de ter acesso às discussões e às leituras e de interagir com os colegas é descrita por eles como “maravilhosa”, “sonho realizado”, “divisor de águas” e “marco na vida”. As ideias de se tornar um “professor pesquisador” e de “ter refinamento teórico” e “novos olhares para a disciplina e para sua atuação profissional” são consideradas por eles relevantes contribuições para impactar positivamente a atividade docente, com a possibilidade de repensar suas práticas, como se vê abaixo:

Ingressar no ProfSocio foi um momento muito importante. Por muitos anos adiei este retorno à universidade por ter escolhido caminhar pelas experiências de trabalho que consegui durante a finalização da graduação. E isso me afastou da vida acadêmica por serem horas de dedicação [...] Ter contato com outras pessoas de lugares diferentes e trocar conhecimento com certeza contribuiu muito para minha formação. Além de estudar sobre o conteúdo de Sociologia que foi uma das minhas maiores dúvidas ao entrar na escola, os questionamentos do que ensinar aos jovens no ensino médio. Espero continuar nos encontros científicos e debates que fortaleçam a Sociologia nas escolas, pois ainda há muito para se estudar sobre este assunto, diante de tantas mudanças que estão acontecendo na estrutura curricular do Brasil. (Egresso 4 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

O mestrado funcionou como um marco de vida, proporcionando um crescimento intelectual e uma visão de mundo muito maiores do que tinha quando entrei. Esse ganho é magnífico! (Egresso 5 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

A experiência no ProfSocio impactou minha vida profissional, de modo a resgatar os sentidos da minha formação acadêmica e política em construção e me instrumentalizar para efetivar a prática docente em sala de aula de forma crítica. Além disso, me permitiu vislumbrar oportunidades até então desconsideradas, como seguir a carreira acadêmica e procurar ampliar os conhecimentos adquiridos até então. (Egresso 6 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

Enganam-se os desavisados que imaginam que no Sertão não se produz Ciência. Pelo contrário, na região sertaneja se produz Ciência, de qualidade e que

impacta a vida e a rotina dos indivíduos [...] As universidades e programas de pós-graduação nas nossas universidades federais ficavam nas capitais e grandes cidades, longe do interior, impossibilitando a formação especializada de quem se encontra na linha de frente da educação no interior do Nordeste. Graças a programas de democratização do conhecimento como o ProfSocio que se possibilitou a formação de dezenas de profissionais que estão ligados umbilicalmente a formação social do nosso povo [...] O ProfSocio me fez enxergar que podemos ultrapassar fronteiras geográficas, sociais e econômicas. Foi mais do que um curso, foi um fórum de debates, um lugar para se entender o nosso lugar com a régua, o compasso e uma aguda sensibilidade científica. (Egresso 7 – Questionário acompanhamento do egresso do ProfSocio).

A experiência de voltar para a universidade e de poder se dedicar ao estudo teórico de aspectos que vivenciam no cotidiano escolar, as possibilidades de trocas e de debates com outros docentes que também passam por situações semelhantes em outras realidades e a possibilidade de fazer ciência aparecem para os egressos como grandes conquistas que não findarão com o término do mestrado. O fato de este estar situado em locais onde tradicionalmente não existiam programas de pós-graduação traz ainda uma sensação de que as políticas de acesso à formação continuada estão se tornando mais disponíveis para determinadas regiões, o que impactará a vida dos alunos do ensino médio.

Conclusão

88

O artigo objetivou analisar o perfil dos alunos da primeira turma do ProfSocio, trazendo um levantamento dos temas investigados por eles e os tipos de trabalhos realizados, além das implicações do curso para a vida profissional e para a autoestima dos sujeitos pesquisados. Como alunos trabalhadores, houve uma série de desafios para que eles cursassem o mestrado: desde as distâncias percorridas para estarem nas instituições associadas durante as aulas presenciais até as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, impactados ainda mais pela pandemia da covid-19, o que ocasionou adaptações nos trabalhos finais, já que alguns produtos que seriam originalmente de intervenção ou propostas de materiais didáticos e/ou instrucionais não puderam ser testados em sala de aula, transformando-se em dissertações clássicas. Os trabalhos de intervenção, os materiais e as sequências didáticas realizadas, no entanto, permitem constatar que podem ser replicados e difundidos em outras realidades.

Como é uma análise da primeira turma, é importante acompanhar o desenvolvimento das que virão (a segunda turma irá defender no ano de 2021, ainda na pandemia, e a terceira turma, que já iniciou seu curso em formato remoto). Essa realidade permitirá analisar a prática de atividades assíncronas desenvolvidas nas escolas brasileiras e o impacto da pandemia sobre o ensino de Sociologia, sobre a condição docente e sobre a aprendizagem dos alunos, afetando, certamente, a sociabilidade, a relação com o mestrado e as próprias investigações.

Referências bibliográficas

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BODART, C. N.; CIGALES, M. P. 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.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Regulamento do programa de mestrado profissional para qualificação de professores da rede pública da educação básica (PROEB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 out. 2011. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015*. 2. ed. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação básica 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 242, de 10 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de fev. Seção 1, p. 12.

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

GONÇALVES, D. N. Ser professor em tempos de Escola Sem Partido. In: GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. (Orgs.). *Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P. Rede nacional de ensino e formação de professores: o caso do ProfSocio. In: GONÇALVES, D. N. (Org.). *Coletânea Centro de Humanidades: 50 anos*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P.; FREITAS, R. Educação superior em tempos de pandemia: usos de tecnologias e condições de trabalho dos docentes. In: FROTA, F. H. S.; FROTA, M. H. P.; Silva, M. A. L. (Org.). *O Impacto da covid -19 nas políticas públicas*. v. 1. Fortaleza: EdMeta, 2020. p. 259-276.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Inep, 2008.

LIMA FILHO, I. P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p.103-118, 2014.

MARINHO, C. H.; FREITAS, I. C. M. Experiências com o ensino remoto: relatos de professores da educação básica no Ceará. In: FROTA, F. H. S.; FROTA, M. H. P.; SILVA, M. A. L. (orgs.). *O impacto do COVID-19 nas políticas públicas*. Fortaleza, CE: Edmeta, 2020.

MELO, H. P.; CONSIDERA, C. M.; SABBATO, A. Os afazeres domésticos contam. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 435-454, dez. 2007

MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. *Revista Brasileira de Sociologia*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 101- 127, jan./jun. 2014.

NUNES, B. T. *O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola*. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

PROFSOCIO. *APCN: ProfSocio/ 2018*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2017.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 190, p. 15-26, mar. 2017.

SILVA, G. G. G. B. *O ensino de ciências sociais na educação básica de Uberlândia-MG (2018 - 2020): trajetórias históricas, práticas didáticas e condições de trabalho docente*. 2021. 323 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, I. L. F.; LIMA, A. M. S. A formação continuada de professores/as de Sociologia da Educação Básica e os desafios para a Pós Graduação *Stricto Sensu*. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p.35-49 jan./jun. 2017.

ZARIAS, A. et al. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio): ampliando a formação continuada de professores do ensino médio. In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 291-306

Danyelle Nilin Gonçalves, doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Política, Educação e Cidade (Lepec) da UFC, professora associada, membro da comissão de pesquisa Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia, professora da pós-graduação de Sociologia da UFC, coordenadora nacional e professora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

danynilin@yahoo.com.br

Recebido em 12 de abril de 2021

Aprovado em 28 de junho de 2021

As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016)*

Julia Polessa Maçaira

Resumo

O conceito de geração de Karl Mannheim fundamenta o argumento de que houve, no Brasil, três gerações de livros didáticos de Sociologia voltados para o ensino médio entre 1920 e 2016. Cada uma delas revela um grau de desenvolvimento dos campos de recontextualização oficial (CRO) e pedagógico (CRP), no sentido bernsteiniano, imbricados na conformação da Sociologia como uma disciplina escolar. Com base em fontes secundárias, especialmente pesquisas de mestrado, identificou-se a primeira geração de livros didáticos de Sociologia como um conjunto de manuais publicados entre 1920 e 1940 que contribuiu para o processo de rotinização das Ciências Sociais, quando o CRO ainda era incipiente e o CRP de Sociologia inexistia. A segunda geração compreende os livros publicados entre o início dos anos 1980 e meados dos anos 2000 e tem como marca a heterogeneidade curricular dos materiais, reflexo de uma recontextualização pedagógica em formação, embora o CRO já estivesse mais consolidado. A terceira geração está relacionada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2010, momento em que o campo educacional já possuía uma estrutura de recontextualização oficial consolidada e o CRP das Ciências Sociais/Sociologia já estava mais desenvolvido e apresentando capilaridade em múltiplas instâncias.

Palavras-chave: educação básica; ensino de Sociologia; geração; livros didáticos; recontextualização pedagógica.

* A primeira versão deste texto, com o título "O ensino de ciências sociais no Brasil (1920-2019): um século, três gerações de livros didáticos de sociologia", foi apresentada no 44º Encontro Anual da ANPOCS, no GT 15 – Ensino de Ciências Sociais, realizado entre os dias 4 e 11 de dezembro de 2020 de forma *online*.

Abstract

The three generations of Sociology textbooks in Brazil (1920-2016)

Karl Mannheim's definition of generation grounds the argument about three generations of Sociology textbooks in Brazil, aimed at high school and published from 1920 to 2016. Each of these generations represents a degree of development in the official (ORF) and pedagogical (PRF) recontextualizing fields, in the Bernsteinian sense, interwoven in the conformation of Sociology as a school subject. From the analysis of secondary sources, the first generation could be identified as a set of manuals published between the 1920s and 1940s. This contributed to the routinization of social sciences in the Country when Sociology's ORF was still in its infancy, and its PRF did not exist. The second generation comprises books published between the early 1980s and mid-2000s and are marked by the curricular heterogeneity of materials, which reflected an incipient pedagogical recontextualization, although, at this point, ORF was already more consolidated. The third generation is directly related to the National Textbook Program (PNLD), of the Brazilian Educational Ministry, in 2010, when the educational field already had a consolidated official recontextualizing structure and social sciences/sociology's PRF was already more developed and showing capillarity in multiple instances.

Keywords: basic education; generation; pedagogical recontextualization; Sociology teaching; textbooks.

Resumen

Las tres generaciones de libros didácticos de Sociología en Brasil (1920-2016)

El concepto de generación de Karl Mannheim fundamenta el argumento de que hubo, en Brasil, tres generaciones de libros didácticos de Sociología destinados a la educación secundaria entre 1920 y 2016. Cada una de las generaciones identificadas revela un grado de desarrollo en los campos de la recontextualización oficial (CRO) y pedagógica (CRP), en el sentido bernsteiniano, entrelazados en la conformación de la Sociología como asignatura escolar. A partir de fuentes secundarias, fue posible identificar la primera generación como un conjunto de manuales publicados entre 1920 y 1940 que contribuyeron al proceso de rutinización de las Ciencias Sociales en el país, cuando la CRO estaba todavía en su inicio y el CRP en Sociología no existía. La segunda generación comprende libros publicados entre principios de los 80 y mediados de los 2000 y están marcados por la heterogeneidad curricular de los materiales, reflejo de una recontextualización pedagógica en formación, aunque la CRO ya estaba más consolidada. La tercera generación está relacionada con el Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD), del Ministerio de Educación Brasileño (MEC), en 2010, momento en el que el campo educativo ya contaba con una estructura de recontextualización oficial consolidada y el CRP de las Ciencias Sociales/Sociología ya estaba más desarrollado y presentaba capilaridad en múltiples instancias.

Palabras clave: educación básica; enseñanza de la Sociología; generación; libros didácticos; recontextualización pedagógica.

Introdução

Os livros voltados para o ensino da Sociologia, ao longo de um século, na escola secundária brasileira, podem ser analisados com base no conceito de gerações. De acordo com Motta e Weller (2010), a popularização do termo “gerações” não ocorreu acompanhada de um sentido teórico. Com a apropriação pelos meios de comunicação desse termo para designar desde manifestações culturais e políticas – geração caras pintadas ou geração *hip-hop*, por exemplo –, até marcar certos desenvolvimentos tecnológicos – geração Y ou geração digital –, houve a destituição do seu sentido teórico “na medida em que o termo geração passou a ser utilizado, muitas vezes, como sinônimo para denominar uma faixa etária ou um grupo com características específicas” (Motta; Weller, 2010, p. 175).

Motta e Weller identificam, ainda, duas direções teóricas fundamentais nos estudos sobre gerações nas Ciências Sociais. Um primeiro sentido genealógico ou de filiação, ligado à tradição antropológica, compreende estudos sobre função classificatória e relações entre gerações. Um segundo sentido, orienta-se pela tradição sociológica cujo expoente é Karl Mannheim, especialmente em sua obra *O problema das gerações*.¹ Nessa acepção, acentua-se o sentido histórico do conceito de geração, o que significa uma predisposição para “uma modalidade específica do viver e do pensar, uma modalidade específica de intervenção no processo histórico” (Mannheim, 1964 [1928], p. 528 *apud* Motta; Weller, 2010, p. 176).

Para Mannheim, a ideia de posição geracional é central, sendo um conceito que permite compreender essa espécie de “força social” (Corsten, 2010 *apud* Motta; Weller, 2010, p. 177) que conduz ao desenvolvimento de perspectivas similares sobre eventos históricos por parte de indivíduos da mesma faixa etária. Mas ter a mesma idade não basta, afirma Mannheim, é preciso haver uma conexão geracional entre esses indivíduos construída na prática coletiva, nas vivências e reflexões coletivas. O intelectual alemão destaca ainda que diferentes unidades geracionais podem coexistir em uma mesma conexão geracional, pois “o que estabelece uma relação entre aqueles que partilham de uma mesma unidade geracional não são os conteúdos em si, mas as tendências formadoras de um coletivo surgidas a partir da apropriação desses conteúdos” (Motta; Weller, 2010, p. 177).

Proponho aqui a utilização dessa perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais, inaugurada por Mannheim, para a análise dos livros didáticos brasileiros destinados ao público do ensino médio. Nessa perspectiva, o conceito de geração é bom para pensar as intenções existentes por trás dos conteúdos, das ações e das expressões de determinados grupos. Os livros são obras planejadas e executadas por pessoas de diferentes origens e atuações, visando atender e se comunicar com um público específico: a comunidade escolar, em geral, e os estudantes, em particular. Essas obras, portanto, compõem uma unidade geracional, pois veiculam ideias (no caso analisado, disseminam uma

¹ Até 2010, essa obra ainda não havia sido integralmente traduzida e publicada no Brasil (Weller, 2010).

determinada concepção do que é ou deva ser a Sociologia escolar) e também formam e conformam um campo. Os conjuntos de livros identificados como uma geração apresentam semelhanças entre obras da mesma geração e uma ruptura em relação à anterior.

Este trabalho é um desdobramento de parte dos resultados da pesquisa de Maçaira (2017) mediante a qual foram identificadas três gerações de livros didáticos de Sociologia voltados para o ensino médio, compreendendo as obras publicadas entre 1920 e 2016. Ao longo desse século, esses materiais passaram por três grandes mudanças, que podem ser associadas às transformações oriundas do campo tanto de recontextualização oficial da Sociologia quanto de recontextualização pedagógica, na escola e no lugar que a disciplina nela ocupa.

No campo da Sociologia da Educação, a noção de recontextualização pedagógica, elaborada por Basil Bernstein (1996, 1971), é uma ferramenta para compreender como cada uma e, no seu conjunto, as diversas áreas de saber se transformam em conhecimentos escolares voltados para crianças e jovens em formação para a vida adulta. Esse processo não ocorre sem lutas, disputas e consensos. Os campos de recontextualização oficiais são formados pelos ministérios da Educação, que promovem a formulação de programas e regulamentam a natureza das avaliações ao final do ensino médio e das avaliações de acesso ao ensino superior. Nos ministérios, os formuladores de programas curriculares, diretrizes, provas e exames educacionais, editais de seleção e compra de material escolar etc. atuam como agentes que definem etapas da recontextualização do saber de referência para o universo escolar (em suas formas disciplinares). Além disso, o lugar que a disciplina ocupa no seio do sistema educativo em cada nação depende de uma série de fatores sócio-históricos, políticos e epistemológicos, apenas para citar alguns.

O campo recontextualizador oficial (CRO) inclui “os departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais, juntamente com suas pesquisas e sistemas de inspeção” (Bernstein, 1996, p. 269); e o campo recontextualizador pedagógico (CRP) inclui as universidades e os departamentos de educação, as faculdades de educação, os meios especializados de educação (jornais, revistas e editoras, juntamente com seus avaliadores e consultores) e até mesmo os campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, desde que sejam capazes de influenciar o Estado e os seus vários arranjos sobre locais, agentes e práticas especiais no interior da educação. A relação entre o CRO e o CRP varia de acordo com a sociedade, podendo gerar maior ou menor autonomia do segundo em relação ao primeiro. O conceito de autonomia relativa é importante porque “aponta para todo discurso pedagógico como uma arena de conflito, um local de luta e apropriação” (Bernstein, 1996, p. 293).

A identificação das três gerações de livros didáticos de Sociologia brasileiros relaciona-se com as fases da institucionalização da disciplina no currículo escolar, mas, principalmente, revela o grau de autonomia do CRO em relação ao CRP.

A primeira geração: pioneiros na rotinização da Sociologia

O conjunto de manuais publicados entre os anos 1920 e 1940 compreende os primeiros esforços de sistematização e rotinização da Sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no Brasil. Meucci (2000) argumenta que essas obras estavam permeadas por noções de civilidade, civismo e progresso, aspirando a uma cultura erudita e científica. Essa geração de livros se caracteriza pela formação plural de seus autores e pelo teor panorâmico das obras, que versavam, *grosso modo*, sobre a história das ideias sociológicas, apresentando escritores e principais correntes teóricas.

Guelfi (2001) analisou dez livros didáticos publicados entre 1931 e 1940. Tendo como foco as noções de ciência de referência e disciplina escolar, a autora mobilizou o instrumental teórico-conceitual de André Chervel, cujo campo de pesquisas é a história das disciplinas escolares. Guelfi apontou a reorganização dos conteúdos dos manuais didáticos, acompanhando as transformações da ciência sociológica no Brasil. Um dos resultados de sua pesquisa consistiu em identificar que os conteúdos presentes nos sumários de manuais de Sociologia para o então chamado ensino secundário ora se adequavam aos conteúdos traçados pelo Decreto nº 18.564, de 1929, ora às diretrizes da Reforma de 1931 e ao Programa de Sociologia de 1937.² Indicou, também, haver consonância entre os conteúdos dos manuais e as temáticas de pesquisa da ciência de referência, isto é, com a agenda de pesquisa das Ciências Sociais produzidas no ensino superior (Guelfi, 2001, p. 101). Além disso, havia a preocupação de preparar a nação brasileira para o processo de modernização, e tanto a escola quanto a disciplina Sociologia contribuiriam para esse fim.

Os conceitos sociológicos mais mobilizados pelos manuais analisados por Guelfi foram: fatos sociais, fatos econômicos, realidade social e pobreza. Os temas mais recorrentes foram: nação, família, religião, imigração, criminalidade, natalidade, desemprego, Estado e explicações evolucionistas da sociedade.

Das diferenças entre os trabalhos de Meucci e Guelfi, a primeira optou pela análise da produção propriamente brasileira, enquanto a segunda incluiu em seus estudos duas obras traduzidas.³ O período examinado por Meucci foi mais abrangente do que o de Guelfi, incluindo um maior número de manuais, alguns usados também no ensino superior. Sobre essa primeira geração, Meucci (2000) identificou 32 publicados entre 1926 e 1948. Guelfi (2001, p.98) não fez análise dos conteúdos, atendo-se à organização dos livros, mediante a leitura dos sumários ou índices, dos prefácios, das orientações metodológicas e das informações das editoras.

² Guelfi (2001) também analisou os programas da disciplina Sociologia para o Colégio Pedro II dos anos de 1926, 1928, 1929 e 1939.

³ Guelfi (2001) analisou os manuais *Noções de sociologia*, de Henry du Passage, e *A comunidade e a sociedade: introdução à Sociologia*, de Loran David Osborn e Martin Henry Neumeyer.

As duas pesquisadoras se debruçaram sobre o mesmo período, porém, com recortes diferentes e referenciais teórico-metodológicos distintos.⁴ Em comum, as pesquisas têm o mérito de lançar luz sobre a presença da Sociologia no ensino secundário antes mesmo da institucionalização dos cursos de Ciências Sociais no ensino superior, mostrando a importância de se analisarem as condições dessa inserção por meio do pioneirismo dos manuais didáticos publicados e difundidos no Brasil, na primeira metade do século 20.

Até a década de 1930, de acordo com Soares (2009b),⁵ os autores e professores de Sociologia no Brasil tinham formação humanística, frequentemente realizada na Europa e marcada por forte autodidatismo, eram intelectuais atuando em várias frentes (publicavam em jornais, lecionavam, escreviam ensaios etc.).

É preciso destacar que no início do século 20 os programas do Colégio Pedro II tinham forte influência na determinação do currículo das demais escolas. Sendo assim, seu programa da cadeira de Sociologia, publicado em 1926, é um documento importante para se compreender a recontextualização da disciplina escolar. Esse documento dividia o conteúdo em 20 seções⁶ organizadas em duas partes: Sociologia teórica e fontes históricas da Sociologia (Guelfi, 2001, p. 78). Já o programa de 1929 estabelecia 30 temas organizados em cinco partes: as teorias sociológicas; as sociedades humanas; a psicologia social; as instituições; e os problemas sociais contemporâneos (Guelfi, 2001, p. 83-84). O programa de 1939 é mais extenso, com 35 seções organizadas em três partes: introdução, origens sociais e estrutura social (Guelfi, 2001, p. 89-91). Esse programa foi feito após a Reforma Educacional de Francisco Campos (Brasil. Decreto nº 19.890, 1931) que, segundo Costa Pinto ([1947] 1949), ampliou o ensino da Sociologia nos cursos complementares, correspondentes às últimas séries da escola secundária. Apesar de entender essa ampliação da presença do estudo dos fenômenos sociais como significativa de um reconhecimento de sua importância cultural, cívica e científica, Costa Pinto ([1947] 1949, p. 301) foi crítico severo do conteúdo do programa no que tange a sua extensão e seu enciclopedismo, bem como por seu conteúdo considerado desatualizado.

A organização, o sumário e os conteúdos dos manuais relacionam-se com o currículo prescrito pelos programas oficiais, ditados pelo principal colégio da República, antes da existência de uma organização nacional do CRO, na acepção de Bernstein (1971), centrado na burocracia estatal do Ministério da Educação. Além disso, o CRP do ensino de Sociologia no Brasil ainda era inexistente, pois as Ciências Sociais estavam começando a se institucionalizar no ensino superior – a partir de 1936, começam a sair os primeiros formados da Escola de Sociologia e Política, depois as primeiras turmas da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil,

⁴ As pesquisas de mestrado foram defendidas com cerca de um ano de diferença: Meucci em 2000 e Guelfi em 2001.

⁵ Os resultados da pesquisa documental realizada na dissertação de mestrado também foram publicados em artigos (Soares, 2009a e 2012).

⁶ Cada seção do programa contemplava uma lista de tópicos e palavras-chave, por exemplo, para a seção VII eram elencados os seguintes: "misticismo das colectividades; dualidade do homem egoísta e social; interesses e deveres revestem-se de fé mystica; genese dos sentimentos collectivos: patriotismo, justiça; a guerra; as religiões e o Estado." (Programa da cadeira de Sociologia do Colégio Pedro II 1926 e 1928 apud Guelfi, 2001, p. 79).

no Rio de Janeiro – e a reflexão e formação de um corpo de pesquisadores sobre o ensino da Sociologia escolar só vai se delinear praticamente um século depois, no início do século 21.

Em 1942, a Reforma Capanema retirou a Sociologia dos currículos do ensino secundário. A mudança causou enorme impacto nas primeiras turmas dos cursos de Ciências Sociais que se formavam para o magistério secundário e, diretamente, na produção e circulação dos materiais didáticos da área, cuja publicação diminuiu consideravelmente. A partir de então, e até 1980, ocorreu a reedição de obras didáticas de Sociologia já existentes.

A segunda geração: didatização tímida, mas em crescimento

A Sociologia é reintroduzida gradualmente nos currículos das escolas de 2º grau para jovens entre 15 e 17 anos, por iniciativas estaduais, a partir do início dos anos 1980. Azevedo (2014, p. 16) recupera informações sobre a inserção da Sociologia nos diferentes estados da Federação, que, em alguns casos, deu-se por meio de deliberações dos conselhos estaduais de educação, em outros, estabeleceu-se mediante legislação estadual. Entre 1984 e 1989, apenas oito estados e o Distrito Federal ofereciam (ou deveriam oferecer) a Sociologia nas séries finais da escolarização básica. Entre 1994 e 2007, os demais 18 estados incluíram a disciplina em suas grades curriculares.

Os livros de Sociologia para o ensino médio publicados entre 1980 e o início dos anos 2000 foram analisados por Machado (1996), Sarandy (2004), Coan (2006) e Takagi (2007). Naquele período, o mercado editorial de didáticos intensificou os processos de padronização e homogeneização próprios das práticas industriais. Os livros didáticos passaram a apresentar mais ilustrações e exercícios, mas ainda tinham como público-alvo, especialmente no caso da Sociologia, tanto estudantes do 2º grau (nova nomenclatura para o ensino secundário, atual ensino médio) quanto aqueles dos primeiros períodos de disciplinas introdutórias do ensino superior. Os livros tinham um tamanho semelhante aos livros não didáticos, na maioria das vezes eram impressos em preto e branco, nem sempre eram acompanhados de um manual do professor; portanto, observam-se indícios de um esforço de didatização do conhecimento sociológico que só irá se complexificar na geração posterior.

Nesse período, a Sociologia ainda não era obrigatória em todo o território nacional nem havia um campo recontextualizador oficial e pedagógico consolidado. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio, destinando oito páginas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política no volume dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil. MEC, 1999). Em seu artigo 36, a LDB estipulava que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), porém, não

determinava sua forma disciplinar. Assim, os Parâmetros não estabeleciam uma lista de conteúdos a serem ministrados, mas apresentavam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, bem como um texto dedicado às seguintes questões: por que ensinar Ciências Sociais; o que e como ensinar em Ciências Sociais (Brasil. MEC, 1999, p. 36-43).

Machado (1996) analisou quatro livros didáticos de Sociologia publicados entre 1985 e 1994, considerando-os produtores indiretos de currículo em um contexto no qual ainda não havia nem a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todas as escolas nem diretrizes curriculares nacionais. Antes da publicação dos PCN, as equipes de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), do governo do estado de São Paulo, produziram duas propostas de conteúdo programático para o ensino da disciplina no 2º grau: uma organizada em sete unidades, em 1986, e outra com três unidades, em 1990.⁷ Esses textos representam os primeiros esforços de formação dos campos recontextualizadores da disciplina, tanto oficial quanto pedagógico.

Em sua análise, Machado (1996, p. 46) concluiu que cada obra didática tinha uma perspectiva diferente de currículo para a Sociologia, com um aspecto comum: “o aluno deve ser levado a relacionar os conteúdos trabalhados nas atividades escolares com sua vida social e cotidiana, ultrapassando seus conhecimentos de senso comum acerca dos temas aprofundados”. As singularidades de cada manual examinado foram brevemente indicadas pelo autor em sua argumentação, pois o foco da dissertação foi a reconstrução do percurso histórico de intermitência da disciplina nas escolas brasileiras, observando, especialmente, os sentidos atribuídos e as justificativas mobilizadas em prol de sua inserção. Sintetizo a seguir o que o autor aborda a respeito dos conteúdos dos quatro manuais analisados.

Aprendendo Sociologia: a paixão de conhecer a vida, de Paulo Meksenas, edição de 1985, apresenta os seguintes conteúdos, de acordo com Machado (1996, p. 46): conceitos básicos de Sociologia (cultura, trabalho e sociedade); origem da sociedade ocidental, problemas sociais gerados pelo capitalismo e nascimento da Sociologia; introdução às teorias sociológicas de Durkheim e Marx; Sociologia e escola; e os temas televisão, família e migração. Machado (1996, p. 48) critica o livro por não discutir a sociedade brasileira da época, mas, ao mesmo tempo, exigir dos alunos uma reflexão sobre os problemas sociais emergentes.

Na análise do livro de Cristina Costa, *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*, edição de 1987, Machado identifica que a autora privilegia a formação histórica das Ciências Sociais, utilizando mais elementos iconográficos e dados estatísticos do que Meksenas. A descrição dos conteúdos abordados na edição de 1987 se assemelha à da edição de 2005 da mesma autora.⁸ Machado (1996, p. 48-49) menciona que o livro de Costa está organizado em nove unidades, que abordam: definição de conhecimento, cultura e conhecimento científico; Sociologia pré-

⁷ Sobre a primeira proposta, de 1986, e sobre a segunda, identificada como sendo do ano de 1992, ver Takagi (2007, p. 42-59; p. 60-74).

⁸ Ver capítulos 4 e 5 da tese de doutorado de Maçaira (2017).

científica, renascimento, liberalismo; positivismo e teorias clássicas da Sociologia (Durkheim, Marx e Weber); Antropologia, funcionalismo e estruturalismo; Sociologia do desenvolvimento; Sociologia no Brasil; Sociologia teórica, Sociologia aplicada, Sociologia técnica e Sociologia crítica; e Sociologia contemporânea: a pobreza, as minorias e a violência. O manual de Costa pode ser utilizado também nos cursos de introdução à Sociologia das mais variadas formações universitárias e tem como objetivo realizar “uma síntese das principais escolas do pensamento sociológico sob um prisma histórico e crítico, obedecendo a uma ordem cronológica” (Machado, 1996, p. 49-50).

O livro didático de Costa apresenta, na edição de 1987, uma seção chamada de “temas para debate”, compreendendo um ou mais excertos de textos, acompanhados de uma ou duas perguntas. Esse recurso é precursor da seção de exercícios e propostas de atividades que vai se estabelecer em todas as edições das mais diversas editoras na geração seguinte.

O terceiro manual analisado fez uma escolha de conteúdos totalmente diferente dos demais. A característica principal de *Sociologia da sociedade brasileira*, de Álvaro de Vita, edição de 1991, como o próprio título indica, foi a seleção de conceitos e teorias sociológicas de interpretação do Brasil como fio condutor da narrativa didática, que se organiza em torno dos seguintes capítulos:

Sociedade colonial brasileira e capitalismo; a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre; a sociedade agrária brasileira “tradicional”; os conflitos sociais no campo: messianismo e cangaço; desenvolvimento capitalista e lutas sociais no campo (1940-64); a questão agrária durante o regime militar (1964-84); as classes trabalhadoras rurais no Brasil contemporâneo; [...] expansão capitalista pós-64 e a urbanização brasileira; o protesto social urbano nos anos 79 e 80. (Machado, 1996, p. 52).

O último manual examinado foi a edição de 1994 de *Iniciação à Sociologia*, organizada por Nelson Dacio Tomazi, publicado pela Editora Atual. Machado (1996) transcreve, no Anexo de sua dissertação, um depoimento do organizador da obra, discorrendo sobre os motivos que os levaram (ele e os demais autores) a tomar como ponto de partida para a elaboração do manual a primeira proposta de conteúdo programático da Cenp para a disciplina Sociologia de São Paulo, de 1986.

A edição de 1994 de *Iniciação à Sociologia* é dividida em sete partes: introdução; indivíduo e sociedade; trabalho e sociedade; desigualdades sociais; política e sociedade; cultura e ideologia; e movimentos sociais (Machado, 1996, p. 53). Esse índice de conteúdos é o mesmo da edição de 2001 que analisei no capítulo 4 da minha tese (Maçaira, 2017) e revela proximidade com a primeira proposta programática da Cenp, de 1986, para o ensino de Sociologia, também organizada em sete unidades: introdução ao estudo da sociedade; política e sociedade; ideologia, cultura e sociedade; instituições sociais; relações entre as nações no contexto do capitalismo internacional; transformação social; e teorias de mudança social (Machado, 1996, p. 42-43). A segunda proposta da Cenp, de 1990, apresentava três unidades: cultura e sociedade; trabalho e sociedade; poder e sociedade (Machado, 1996, p. 44).

Sarandy (2004) fez estudo sobre livros publicados entre 1999 e 2002, identificando naqueles destinados ao ensino médio, em grande parte, o mesmo formato do ensino superior, com conteúdos voltados para o ensino dos clássicos e da história das ideias sociológicas. Esse autor destaca que os manuais eram marcados por forte ênfase conceitual e se fundamentavam “no pressuposto da Sociologia como propiciadora de uma ‘consciência crítica’ interventora sobre a realidade social e relevante para o desenvolvimento da cidadania” (Sarandy, 2004, p. 5). A esse aspecto observado em sua análise o autor chamou de uma “sociologia de dupla face”, isto é, os livros didáticos tanto apresentavam a disciplina científica com forte ênfase acadêmica na exposição dos conteúdos como mostravam a intenção interventora da Sociologia e sua preocupação com os problemas sociais da atualidade e com a formação do cidadão crítico e participativo.

Em seu estudo sobre os livros didáticos de Sociologia publicados de 1987 a 2001, Coan (2006) enfocou o lugar conferido à categoria “trabalho” em materiais didáticos utilizados por professores da disciplina na cidade de Florianópolis. Para o autor, tal categoria é abordada de forma “a-histórica” e genérica ou, “quando adentram na crítica do trabalho no modo capitalista de produção, não oferecem um ferramental teórico suficiente para se ter uma compreensão adequada” (Coan, 2006, p. 17). Ele observou que a temática “trabalho”⁹ também é tratada nos capítulos dedicados à discussão de desemprego, tecnologia, desigualdades sociais e classes sociais, entre outros (Coan, 2006, p. 25).

Takagi (2007) analisou quatro livros didáticos de Sociologia publicados entre 1994 e 2004, fazendo uma longa descrição de cada um deles com o objetivo de compará-los às propostas curriculares nacionais e do estado de São Paulo e compreender como eles eram usados em sala de aula. Essa autora caracteriza-os em dois tipos: livro de abordagem temática ou livro com abordagem de autores clássicos, observando que há predomínio do primeiro.

A leitura dessas dissertações que analisaram os manuais didáticos de Sociologia publicados nos anos de 1980, 1990 e início dos anos 2000 indicou a existência de uma variedade de seleções curriculares, reflexo da falta de tradição e acúmulo de discussões sobre a Sociologia como disciplina escolar naquela época, uma vez que os campos de recontextualização oficial e pedagógica da área ainda estavam em formação. Os conteúdos dessa segunda geração de livros de Sociologia são heterogêneos, mas têm destaque os conceitos de trabalho, cultura e política; o foco nas origens e na história da Sociologia; e a presença dos autores clássicos das Ciências Sociais – Marx, Weber e Durkheim –, em quase todos os livros.

Além disso, os dados dessas pesquisas apontam para o protagonismo das primeiras propostas curriculares de São Paulo, de 1986 e 1990-1992, e sua influência nos manuais didáticos publicados nas décadas de 1980 e 1990. De certa forma, apesar da variedade de seleções curriculares, essa segunda geração de manuais teve conhecimento e dialogou com os programas da Cenp de São Paulo. Explicitamente,

⁹ Gláucia Villas Bôas (2006, 2007) estudou a categoria “trabalho” nas Ciências Sociais brasileiras, identificando seu surgimento na Sociologia dos anos de 1950, associada às categorias de emprego/desemprego e fomentando os estudos das classes e das desigualdades sociais.

esse pioneiro currículo estadual foi norteador do manual didático *Iniciação à sociologia*, organizado por Nelson Tomazi, que permaneceu influente na geração seguinte, como será tratado adiante. A despeito de certas influências, será possível notar a existência de uma ruptura entre a segunda e a terceira gerações de livros didáticos de Sociologia, uma vez que foram identificados elementos que modificaram profundamente esse tipo de material.

A terceira geração: a influência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰

A Lei nº 11.684, de 2008, alterou o artigo 36 da LDB, tornando obrigatória a Sociologia no ensino médio. Um efeito fundamental dessa exigência legal foi a inclusão de livros dessa disciplina nas avaliações do PNLD do ensino médio, nas edições de 2012, 2015 e 2018. A partir de 2010, ano de publicação das obras que foram submetidas ao PNLD 2012, tem início a terceira geração de livros didáticos de Sociologia. O mercado editorial de didáticos como um todo, para todos os componentes curriculares, é fortemente impactado pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), com seu poder de avaliação, seleção, compra e distribuição de manuais didáticos para as escolas. A partir da inclusão da Sociologia no programa de compra de livros, as principais editoras do segmento de didáticos passam a investir em obras dessa disciplina, seja convocando autores, seja incorporando projetos de professores que já desenvolviam seus materiais.

Essa terceira geração é caracterizada por materiais com forte investimento editorial, maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos. Nota-se um esforço maior de didatização no livro do aluno e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar com o professor-leitor, sugerindo caminhos e estratégias de utilização do livro na sala de aula (Maçaira, 2017). Do ponto de vista do conteúdo, os livros buscam articular temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, visando apresentar as principais referências das disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política – na maioria das vezes, com um evidente predomínio da primeira – e indicam como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica (Desterro, 2016). Também há uma preponderância da organização temática, sendo os temas presentes na maioria das obras coerentes com aqueles indicados nos currículos estaduais e que compuseram a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para trabalho, cultura, política e desigualdades sociais (Maçaira, 2017). Detalhes sobre cada produção acadêmica que analisou livros didáticos de Sociologia foram demonstrados por Engerroff (2017).

O que estou chamando de terceira geração de livros didáticos se caracteriza pela inclusão da Sociologia no PNLD 2012, cujo processo se inicia com a publicação

¹⁰ Em 2017, passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, unificando “as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”. (Brasil. MEC, [c2021]).

do edital, em 2009, texto que define e orienta o produto (o livro didático) a ser apresentado pelas editoras. Ou seja, um novo elemento entra em cena e impacta fortemente o mercado editorial de didáticos de Sociologia: o governo federal, por intermédio do MEC e seu poder de avaliação, seleção, mas, principalmente, de compra e distribuição.

Essa geração compreende não apenas as obras aprovadas nos editais do PNLD em 2012 (dois livros), 2015 (seis livros) ou 2018 (cinco livros), mas também aquelas que foram submetidas à avaliação e não foram aprovadas, porém, de todo modo, circularam pelo mercado editorial, privado ou não. O PNLD é uma política do Estado brasileiro implementada pelo MEC, desde 1985, cujo formato, alcance e características sofreram inúmeras transformações ao longo do tempo. Cassiano (2013) identifica dois marcos importantes na história do PNLD: o primeiro, de implementação do programa, em 1985, e o segundo, de legitimação e consolidação, a partir de 1995.

O PNLD faz parte do processo de recontextualização pedagógica da Sociologia para o ensino médio brasileiro. Desde a elaboração do edital até a disponibilização do resultado com as obras aprovadas, o processo é permeado por elementos indicadores da recontextualização pedagógica da Sociologia como campo científico para uma disciplina escolar. Entre as edições de 2012 e 2018, o processo de avaliação dos livros didáticos por disciplinas foi coordenado pelo MEC, sob a responsabilidade das universidades federais, que congregavam uma equipe composta por comissão técnica, coordenação institucional, coordenação de área, coordenação adjunta, apoio técnico e pareceristas. Cada equipe disciplinar era responsável pelos pareceres de reprovação de obras, pelas resenhas críticas dos livros aprovados e pela elaboração do Guia do Livro Didático entregue ao professor para orientá-lo em sua escolha.

O MEC e sua equipe de funcionários ficavam responsáveis pela parte geral do edital e a comissão técnica e a de área pela parte específica do componente curricular no qual foram elencados os itens do que seria considerado válido como conhecimento sociológico para o ensino médio brasileiro. No edital do PNLD 2012, foram listados 18 critérios eliminatórios para o componente curricular Sociologia, entre os quais destacam-se:

Será observado se a obra:

- (1) permite acesso aos fundamentos das três disciplinas que compreendem as Ciências Sociais, quais sejam, Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia;
- (2) favorece o domínio da linguagem especializada das Ciências Sociais, conferindo tratamento conceitual e teórico aos temas abordados. Categorias como cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais deverão ser apresentadas;
- (3) tem rigor na apresentação dos conceitos fundamentais das Ciências Sociais;
- (9) [...] favorece, por meio da descrição de situações e elaboração de atividades, 'deslocamentos' temporais, espaciais e sociais capazes de possibilitar aos alunos a 'desnaturalização' e a crítica de valores, instituições e práticas que orientam a sua conduta; [...]

(13) apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo;

(14) explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais; [...]

(16) apresenta, entre os diferentes capítulos, coerência na abordagem didática de temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais. (Brasil. MEC, 2009, p. 31-32).

A citação explicita as principais concepções do que aquela comissão compreendeu como Sociologia no ensino médio, na qual ganha destaque a ideia de que a disciplina escolar deve compreender as Ciências Sociais entendidas como compostas pela Antropologia Cultural, a Ciência Política e a Sociologia. Têm ênfase o rigor conceitual e a pluralidade teórica e metodológica das Ciências Sociais, sem privilegiar uma perspectiva única. O edital exige coerência no tratamento de temas, teorias e conceitos, ideia que já havia sido sugerida e desenvolvida nas orientações curriculares para o ensino médio de Sociologia (Brasil. MEC, 2006). Também determina o tratamento teórico e conceitual de uma lista de categorias nominalmente citadas: cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais.

Após a elaboração do edital, a coordenação de área juntou-se à comissão técnica para preparar a ficha de avaliação, um documento a ser preenchido por todos os pareceristas e que, no caso da Sociologia no PNLD 2012, continha 74 itens organizados em sete subgrupos de critérios de exclusão: legislação; critérios teórico-conceituais; critérios didático-pedagógicos: conteúdo; critérios didático-pedagógicos: atividades e exercícios; avaliação das imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas e mapas); editoração e aspectos visuais; e manual do professor (Brasil. MEC, 2011). Esses sete subgrupos se mantiveram com a mesma nomenclatura nas fichas de avaliação divulgadas nos guias posteriores, sendo que, no do PNLD 2015, compreenderam 80 subitens de critérios de avaliação e 79 subitens, no de 2018, sem, contudo, apresentarem modificações substanciais no teor das questões.

Considerando o conjunto de livros publicados com a chancela do PNLD como a terceira geração de livros didáticos de Sociologia, aqui destacam-se as análises oriundas de duas pesquisas. A dissertação de Montez (2015) compara nove manuais da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), publicados entre 1969 e 1993, a seis livros didáticos de Sociologia, publicados entre 2008 e 2014, além de propostas curriculares de cada uma das disciplinas no período estudado. Utilizando a análise documental e os pressupostos da revolução documental historiográfica (Corsetti, 2006 apud Montez, 2015, p. 17), a autora empreendeu uma leitura comparativa e hermenêutica dos documentos selecionados.

Em suas conclusões, Montez (2015, p.109) aponta como elemento semelhante entre a Sociologia e a EMC “o pensamento pautado no diagnóstico social da necessidade de mudança”, diagnóstico esse que vem acompanhado de uma proposta de configuração social desejada, ponto no qual reside a diferença entre as duas disciplinas. Ambas visam, segundo a autora, transformar o estudante no agente da mudança social, buscando por meio de suas aulas instrumentalizar o conhecimento

como fator de transformação. Nesse sentido, o trabalho de Montez se aproxima daquele de Takagi (2007, p. 254), que também se refere a terem os livros didáticos como objetivo transformar os jovens alunos das escolas secundárias em agentes sociais da mudança, posição que desloca a tarefa da mudança das mãos dos sociólogos para incluir os jovens estudantes entre eles (Villas Bôas, 2006).

Nos livros de EMC, a sociedade almejada é moderna, centrada na conservação de valores cristãos e morais e na garantia da liberdade individual e da propriedade privada (Montez, 2015, p. 111). Nos de Sociologia, a sociedade almejada deve ser mais justa, solidária, democrática e feliz (Montez, 2015, p. 113). Em cada uma das disciplinas abordadas, Montez (2015, p. 110) conclui que há três tipos de projetos de socialização política: o cidadão com olhar “científico”, o cidadão crítico e o cidadão transformador. A Sociologia apresentada nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos brasileiros, aprovados no PNLD 2015, é caracterizada como uma Sociologia crítica, cujo objetivo é “desvendar coisas que estão ocultas” e se contrapor ao senso comum identificado como falso e ingênuo.

A Sociologia crítica, segundo Montez (2015, p. 119-120), estaria relacionada às ideias de Pierre Bourdieu sobre o papel da Sociologia e dos sociólogos, bem como àquelas dos teóricos da indústria cultural. O estudo enfoca mais as semelhanças entre as duas disciplinas do que suas diferenças, não tratando, pois, com a mesma ênfase, as grandes diferenças existentes entre elas, como o fato de os manuais de EMC não serem propostas de recontextualização pedagógica de um campo de conhecimento, uma vez que se restringem a normatizações da moral e dos bons costumes (o que, a meu ver, é bem diferente de uma disciplina escolar que tem uma ciência de referência como base). Discordo da abordagem dualista da autora, que afirma haver nos livros didáticos de Sociologia e EMC a eleição de inimigos a serem combatidos: o comunismo nos livros de EMC e o neoliberalismo/capitalismo nos de Sociologia. Creio que o estudo não observa as nuances finas que existem nos manuais e entre eles, que dificilmente podem ser reduzidas a dois únicos modelos.

Em sua dissertação, Desterro (2016) buscou compreender e explicar o processo de transformação dos conhecimentos das Ciências Sociais em conhecimento escolar, utilizando o referencial teórico de Bernstein. Para tanto, Desterro fez uma leitura minuciosa dos livros de Sociologia aprovados pelo PNLD 2015, visando interpretar como cada um dos seis livros se apropria e recontextualiza as Ciências Sociais em um texto didático para a educação básica. A dissertação é rica em exemplos e explicita os dados da pesquisa empreendida sobre material empírico. Ao cotejar as diferentes edições das obras, observou a influência dos documentos curriculares nas opções dos autores e editores de livros de Sociologia, citando, mediante exemplos, os pontos em que os dois editais do PNLD e seus respectivos guias de livros didáticos editados pelo MEC se configuram como *poderosos indutores curriculares*, conforme conceito de Goodson (2013).

A leitura dos documentos curriculares referentes à Sociologia escolar conduziu o autor à formulação de duas premissas: a de que a Sociologia escolar deve incluir o ensino da Antropologia e da Ciência Política; e a de que deve contemplar a pluralidade teórica das Ciências Sociais. Tais asserções oriundas do CRO, em

consonância com a formulação de Bernstein, impactam a elaboração dos livros didáticos e levaram Desterro a formular suas questões de pesquisa. Em sua análise, ele priorizou a investigação acerca dos sentidos teóricos, políticos, ideológicos e pedagógicos atribuídos à Sociologia escolar; observou e descreveu como era feita a integração com a Antropologia e a Ciência Política e como eram tratados os conflitos teóricos e a questão da objetividade das Ciências Sociais. Ele dedicou um extenso capítulo ao tratamento dado à categoria *imaginação sociológica* como um dos objetivos básicos da Sociologia escolar presente em praticamente todos os seis livros analisados. Desterro parte da obra homônima de Wright Mills, publicada em 1959, percorrendo as páginas do manual do professor e do livro do aluno de cada edição didática de Sociologia, indicando onde há menção ao desenvolvimento da imaginação sociológica como objetivo a ser perseguido na aula dessa disciplina.

Outro conceito bernsteiniano apropriado por Desterro consiste em identificar o tipo de classificação existente entre a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política nas obras didáticas. Desterro (2016, p. 253) identifica que, na grande maioria dos livros,¹¹ as fronteiras disciplinares entre a Antropologia e a Ciência Política são mais rígidas, por isso a classificação entre elas é forte; porém, a classificação entre a Sociologia e a Antropologia e a Ciência Política é fraca, pois o “discurso central dos manuais é o sociológico”.

A terceira geração de livros didáticos de Sociologia se distingue das demais por seus aspectos físicos e de conteúdo. A política do governo de apoio à produção dos livros didáticos levou a um maior investimento das editoras, que passaram a fazer livros mais bem diagramados, com maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos; as seções dedicadas a exercícios passaram a ser mais elaboradas e houve incremento de seções extras em cada capítulo, como sugestões de filmes, *sites* e propostas de trabalhos em sala de aula e fora dela.

Considerações finais

Esta pesquisa é uma análise comparativa de diferentes períodos históricos e foram utilizadas fontes documentais secundárias: dissertações que analisaram livros didáticos de Sociologia brasileiros. A perspectiva comparada foi escolhida por ser percebida como um recurso metodológico capaz de ressaltar diferenças e semelhanças, na forma e no conteúdo dos livros didáticos, que contribuíram para a identificação das concepções de ciência e conhecimento escolar em cada período.

O conceito de gerações utilizado aqui leva em consideração que uma geração compreende o compartilhamento de características comuns a um mesmo conjunto de livros e uma ruptura em relação às gerações anteriores.

A primeira geração representou os esforços iniciais de sistematização e rotinização da Sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no Brasil. A segunda geração possui marcas de

¹¹ Com exceção do livro *Sociologia hoje*, da Editora Ática, que possui uma classificação forte entre as três disciplinas de referência (Desterro, 2016, p. 252).

heterogeneidade, tendo em comum um esforço ainda tímido de didatização, refletindo os efeitos da posição intermitente da Sociologia nos currículos escolares e seguindo o formato de manuais de cursos de introdução à Sociologia para o ensino superior. Os livros de terceira geração buscam articular temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, visando apresentar as principais referências das disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política – na maioria das vezes, com um evidente predomínio da primeira –, e indicam como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica.

Meu objetivo consistiu em evidenciar de que modo os temas mudam ou permanecem, ao longo do tempo, nos livros didáticos de Sociologia. Dessa forma, identifiquei, com base nas fontes de pesquisa, o que se ensina sobre a vida social nas escolas e quem define o que deve ser ensinado acerca da sociedade.

No início de 2020, o MEC publicou um edital do PNL D do ensino médio estipulando a compra de obras divididas no que foi chamado de cinco objetos: 1) Obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida; 2) Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas; 3) Obras de formação continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio; 4) Recursos digitais; e 5) Obras literárias.¹² Portanto, os livros de Sociologia, tal qual eram conhecidos até a terceira geração, não mais existirão. Ao optar por livros organizados não mais por disciplina do conhecimento, o governo está induzindo a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, ambos projetos que vêm sendo amplamente debatidos e combatidos pelos setores acadêmicos e profissionais, desde 2015. Qual será a parte dedicada à Sociologia nos livros didáticos de “ciências humanas e sociais aplicadas”? Essa mudança no material escolar exigirá um novo esforço analítico para se pesquisar a implantação de um currículo integrado (classificação fraca entre as disciplinas) em um contexto autoritário no qual as decisões vêm de cima para baixo. Será que o PNL D 2021 inaugurará a quarta geração de livros didáticos de Sociologia? Ou esse edital está selando o fim dessa obra didática? Essas investigações merecem e precisam ser desenvolvidas pelos pesquisadores da área de ensino de Sociologia.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, G. C. de. *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

¹² Em março de 2021, quando este texto foi concluído, começaram a circular as obras do objeto 1.

BRASIL. Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929. Altera a seriação do curso do ensino secundário no Collegio Pedro II. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 17 jan. 1929. Seção 1, p. 1301.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Republicação disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2021. (Decreto conhecido como Lei Francisco Campos).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL, 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, [...] para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Ciências humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Sociologia*. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 101-133. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 3).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2012*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia*. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: área ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PNLD*. Brasília, DF, [c2021]. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld, <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.

COAN, M. *A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho*. 2006. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

COSTA PINTO, L. de A. Ensino de Sociologia nas escolas normais. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 290-308, set. [1947] 1949.

DESTERRO, F. B. do. *Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio*. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ENGERROFF, A. M. B. *Mapeando a produção sobre o livro didático de sociologia: um estado da arte no campo acadêmico brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia e Ciência Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUELFY, W. *A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

MAÇAIRA, J. P. *O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 342 f. Tese (Doutorado em sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAÇAIRA, J. P. O ensino de Sociologia e o livro didático. In: BRUNETTA, A.; BODART, C.; CIGALES, M. (Org.). *Dicionário de ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

110

MACHADO, O. *O ensino de ciências sociais na escola média*. 1996. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MEUCCI, S. *A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MONTEZ, G. *Formando o cidadão e construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOTTA, A. B.; WELLER, W. Apresentação: a atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. p. 175-184.

SARANDY, F. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, J. da C. A concepção de currículo de sociologia em Delgado de Carvalho. In: HANDFAS; MAÇAIRA (Org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2012. p. 161-178.

SOARES, J. da C. A identidade profissional dos primeiros professores de sociologia do Colégio Pedro II. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; FRAGA, A. B. (Org.) *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2015. p. 115-129.

SOARES, J. da C. Delgado de Carvalho e o ensino de sociologia no Colégio Pedro II. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. B. (Org.) *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2009a. p. 31-47.

SOARES, J. da C. *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009b.

TAKAGI, C. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. São Paulo, 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

VILLAS BÔAS, G. *A vocação das ciências sociais no Brasil: um estudo da sua produção em livros do acervo da Biblioteca Nacional, 1945-1966*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

VILLAS BÔAS, G. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. p. 205-224.

111

Julia Polessa Maçaira, doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta da Faculdade de Educação dessa universidade e coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES-UFRJ). Atua na formação de professores de Sociologia e tem especial interesse nos processos de mediação didática e de recontextualização pedagógica dos conhecimentos das Ciências Sociais.

juliamacaira@gmail.com

Recebido em 11 de maio de 2021

Aprovado em 19 de julho de 2021

Compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar a partir de manuais escolares: um percurso metodológico em manualística

Cristiano das Neves Bodart
Welkson Pires

Resumo

O artigo apresenta proposta metodológica para a pesquisa sobre os processos de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil a partir da análise dos manuais escolares direcionados ao ensino dessa disciplina, seguindo os moldes da manualística. O objetivo é sistematizar um percurso metodológico que, ao especificar um conjunto de aspectos concernentes aos contextos interno e externo aos manuais escolares, apreenda os fatores que dão sentido aos dados extraídos dos manuais escolares de Sociologia, com vistas a uma melhor compreensão do processo de institucionalização da disciplina no Brasil. Conclui-se que uma análise que contempla as dimensões interna e externa dos manuais evidencia, entre outros aspectos: *i)* os interesses que impulsionaram tal campo disciplinar; *ii)* as configurações curriculares da Sociologia escolar; e *iii)* os aportes estruturais que sustentam e legitimam o referido componente escolar.

Palavras-chave: abordagem metodológica; institucionalização; Sociologia; manuais escolares.

Abstract

Understanding processes of institutionalization of school Sociology from school manuals: a methodological proposal in manualistics

This paper presents a methodological proposal to research processes of institutionalization of school Sociology in Brazil from manualistic works. It aims to systematize a methodological proposal that, by listing a set of aspects regarding internal and external contexts of textbook development – whether previously contemplated or not in research –, effectively grasps the factors that give meaning to the data gathered from Sociology textbooks. With this, hopefully, one could better understand the institutionalization process of school Sociology in Brazil. It is concluded that an analysis that contemplates the internal and external dimensions of Sociology textbooks highlights, among other aspects: i) the interests driving this disciplinary field; ii) the curricular configurations of school Sociology; iii) the structural elements that support and legitimize this school component.

Keywords: institutionalization; methodology; Sociology; textbooks.

Resumen

Comprender el proceso de institucionalización de la Sociología escolar a partir de manuales escolares: un camino metodológico en los manuales

El artículo presenta una propuesta metodológica de investigación sobre los procesos de institucionalización de la Sociología escolar en Brasil a partir de trabajos manualistas. El objetivo es sistematizar un camino metodológico que, al concretar un conjunto de aspectos concernientes a los contextos interno y externo de producción de los manuales escolares – incluidos o no en la investigación realizada –, aprehenda los factores que dan sentido a los datos extraídos de los manuales de Sociología, con miras a una mejor comprensión del proceso de institucionalización de la disciplina en Brasil. Se concluye que un análisis que contempla las dimensiones internas y externas de los manuales muestra, entre otros aspectos: i) los intereses que impulsaron este campo disciplinar; ii) las configuraciones curriculares de la Sociología escolar; y iii) los aportes estructurales que sustentan y legitiman el referido componente escolar.

Palabras clave: enfoque metodológico; institucionalización; manuales escolares; Sociología.

Introdução

A busca por compreender o processo de institucionalização de um campo científico ou de uma disciplina escolar é um esforço que pode se desenvolver em múltiplas direções teórico-metodológicas e mobilizar diversas subáreas de pesquisa. Entre essas subáreas, destacamos a manualística, cuja produção vem se mostrando cada vez mais relevante.

O termo *manualística*, estabelecido para demarcar tal subárea, é posterior aos primeiros estudos sobre os manuais escolares, tendo sido cunhado, em 1998, por Benito, “como rubrica acadêmica que poderia acomodar os diversos trabalhos que em seguida – década de noventa do século 20 – foram gestando em torno do livro escolar como fonte historiográfica e como gênero textual”, incluindo, também, nesse âmbito, pesquisas acerca “do projeto, modos de produção, usos e incidência do livro escolar na educação formal” (Benito, 2017, p. 8).

Com base nas contribuições de Choppin (2009) e Benito (2017), identificamos, nos estudos de manualística, ao menos cinco abordagens em relação ao manual escolar: 1) a que o entende como um currículo editado, sendo resultado de um esforço de tradução e operacionalização do currículo oficial por parte de autores e editores; 2) a que contempla o manual escolar como reflexo da sociedade de seu tempo, dos valores, dos estereótipos, das atitudes e das ideologias dominantes na sociedade que o produz e o consome; 3) a que vê o livro escolar de uma perspectiva instrumental como um manual da prática docente, que traz métodos e procedimentos para as atividades escolares de ensino-aprendizagem; 4) a que o compreende como uma forma indireta de alcançar o perfil do sujeito para o qual foi destinado e também o tipo de indivíduo que se busca formar através dos processos educacionais; e, por fim, 5) a que se volta ao manual escolar pelo seu caráter documental, buscando alcançar e apreender suas marcas históricas.

Em linhas gerais, a manualística se propõe a abordar os manuais escolares considerando tanto sua natureza didático-pedagógica quanto o contexto sócio-histórico no qual se inserem. Essa contextualização do manual escolar é fundamental por ele ser um artefato histórico peculiar, condicionado por estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais nem sempre têm sido devidamente consideradas, a despeito de sua importância para a compreensão desse tipo de obra. Quando contextualizadas, essas obras se tornam uma valiosa fonte de conhecimento tanto sobre as estruturas sociais, de um modo geral, quanto, especificamente, sobre as estruturas educacionais.

Nesse âmbito, como bem apontaram Cigales e Oliveira (2020), uma análise que considera, concomitantemente, os contextos interno e externo dos manuais escolares é capaz de contribuir significativamente para a compreensão do processo de institucionalização de uma ciência ou disciplina escolar. Se, por um lado, não partimos do pressuposto de que a manualística seja, por si só, suficiente para reconstruir a história das disciplinas escolares, já que isso demanda muitas fontes e métodos, por outro, compreendemos sua potente colaboração para esse fim, dadas suas características idiossincráticas.

A despeito de observarmos no Brasil certo esforço para o desenvolvimento de pesquisas que, mediante análise de manuais escolares, voltam-se para a compreensão da institucionalização das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) no País – mesmo que não anunciem ou tenham diretamente esse propósito, apesar de suas evidentes contribuições nesse sentido –, ainda é reduzido o volume de trabalhos publicados e de pesquisadores que se dedicam ou se dedicaram ao tema. Se considerarmos apenas os esforços para pensar procedimentos teórico-metodológicos para tal fim, esse *quantum* de trabalhos é ainda mais diminuto. As dificuldades de acesso aos manuais escolares de Sociologia produzidos no Brasil, no século 21,¹ certamente é um dos fatores que explicam, em alguma medida, a limitada quantidade de pesquisas que se preocuparam em analisá-los.

Nosso artigo parte, justamente, desse contexto de escassez de pesquisas, tendo por objetivo apresentar uma proposta metodológica em manualística para os estudos históricos voltados à compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil. Para isso, realizamos inicialmente uma revisão bibliográfica, considerando os trabalhos publicados em contexto nacional que focaram os manuais escolares de Sociologia como objeto empírico. Dessa forma, buscamos levantar abordagens e procedimentos profícuos com base nos quais pudéssemos construir, de forma somativa, um percurso metodológico robusto para a análise dos manuais escolares, com vistas à compreensão dos processos de institucionalização da Sociologia escolar.

Vale ressaltar que nosso trabalho não visa à sistematização de um método definitivo de análise do manual escolar, nem, muito menos, sobrepor abordagens que vêm sendo seguidas, mas ser uma colaboração que se soma às possibilidades já existentes, “visto que os manuais escolares reivindicam uma criatividade metodológica, uma vez que não existe uma fórmula metodológica única para a sua análise” (Cigales; Oliveira, 2020, p. 11).

Em nossa proposta metodológica, apontamos que os manuais escolares precisam ser considerados em duas dimensões analíticas: a interna e a externa. Denominamos *análise interna* aquela voltada para “dentro” do manual e que foca, por exemplo, seus conteúdos teórico-conceituais e temáticos, recursos didáticos, orientações didático-pedagógicas, discursos, estrutura editorial etc. Esses aspectos podem revelar mais diretamente o modo como está configurada, em termos escolares, a disciplina de Sociologia. Por *análise externa*, referimo-nos àquela que orienta seu olhar para “fora” do manual, atentando para os contextos político, econômico, cultural, editorial, educacional, legislativo etc., que dão sentido aos manuais escolares justamente porque determinam seus processos de produção, circulação e recepção. Ambos os direcionamentos analíticos são importantes, embora apresentem potencialidades diferentes (Mahamud-Angulo, 2014). Temos

¹ Inexiste no Brasil um inventário e/ou um acervo específico robusto dos manuais escolares de Sociologia. O mais próximo disso encontra-se no Livres, que é um banco de dados no qual consta um registro, ainda bem incompleto, dos manuais didáticos das diversas disciplinas que compõem ou compuseram o currículo das escolas brasileiras, entre elas a Sociologia. Para mais informação sobre esse banco de dados, ver USP ([c2021]).

como pressuposto que os contextos interno e externo ao manual escolar estão, necessariamente, inter-relacionados e, por isso, não é possível compreender, de modo inequívoco, o processo de institucionalização da Sociologia no ensino secundário mediante o manual escolar, sem considerar as duas dimensões, mesmo quando apenas uma delas é focalizada.

É importante destacar, ainda, que as designações “livro didático”, “manual didático”, “manual escolar”, “compêndio escolar” e “tratado” são usadas geralmente de modo indiscriminado nas pesquisas brasileiras para se referir ao material impresso produzido intencionalmente por autores e editores com finalidade didática e que visa sistematizar, de forma sequencial e expositiva, conteúdos disciplinares normalmente estabelecidos nos currículos oficiais. Essa caracterização do manual escolar não é plenamente consensual. Isso ocorre por se tratar de um objeto de estudo que é reconhecidamente difícil de conceituar (Sarandy, 2004; Cigales; Oliveira, 2020), dadas as suas múltiplas formas e usos.² De todo modo, no âmbito deste trabalho, tal caracterização será tomada como ponto de partida para a discussão metodológica que se seguirá. Ressaltamos também que, assim como Choppin (2009), adotamos o termo “manual escolar” para designarmos as obras que são objeto empírico dos estudos de manualística, tendo em vista seu sentido mais amplo.

Quanto à estrutura, o presente artigo, além desta introdução e das considerações finais, é composto de mais uma seção que está subdividida em duas partes: na primeira, são apontados alguns percursos metodológicos concernentes à análise interna dos manuais escolares, considerando as potencialidades de alguns elementos que os constituem para a evidenciação do processo de institucionalização focalizado; na segunda, buscamos sinalizar um conjunto de fatores externos que circunscrevem os manuais escolares e que, haja vista seu impacto na conformação dessas obras, necessitam ser analiticamente considerados.

1 (Re)pensando alguns caminhos metodológicos para análise dos manuais escolares de Sociologia

Propomos aqui considerar as inter-relações contextuais que determinam o manual escolar de Sociologia. Nesse sentido, voltamos nosso olhar tanto para o contexto interno a tais obras – olhando para “dentro do livro” – quanto para o contexto externo – olhando para “fora do livro” –, a fim de explorar a potencialidade heurística do manual escolar como meio para compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar. Nossa proposta metodológica pode ser visualizada sinteticamente no esquema a seguir:

² Uma rica discussão conceitual sobre o manual escolar pode ser encontrada em Choppin (2009).

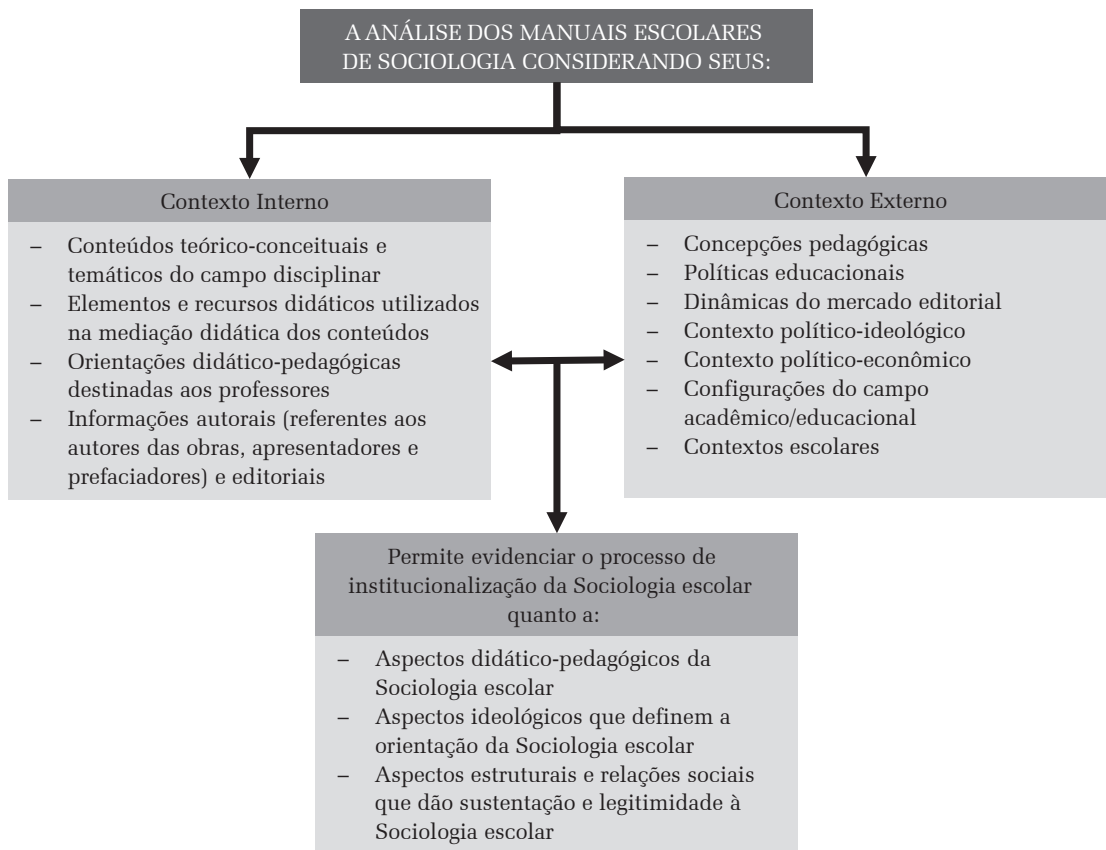


Figura 1 – Esquema do percurso metodológico para análise de manuais escolares

Fonte: Elaboração própria.

Nas linhas subsequentes, buscaremos esmiuçar, de modo sistemático, os elementos contextuais internos e externos ao manual escolar capazes de nos oferecer respostas a algumas questões incontornáveis quando o assunto é a institucionalização da Sociologia no currículo escolar: i) quais as motivações econômicas, políticas e culturais para a inserção da Sociologia no âmbito da educação básica? ii) em quais modalidades e fases da educação básica essa disciplina se encontra? iii) trata-se de um componente obrigatório ou optativo? iv) sua oferta se deu em estabelecimentos de ensino públicos ou privados, laico ou confessional? v) qual o perfil dos discentes e docentes? vi) quais as representações/sentidos da disciplina? vii) quais os objetivos educacionais que são atribuídos ao ensino escolar da Sociologia? viii) como se estrutura o conteúdo programático dessa disciplina (teorias, conceitos e temas)? ix) quais as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas? x) a quais paradigmas educacionais respondem os aspectos didático-pedagógicos dos manuais? xi) quais os recursos didáticos disponíveis para o ensino da Sociologia em contexto escolar? xii) quais as vinculações teóricas e metodológicas dos autores? xiii) em que condições se dão a produção, a divulgação, a circulação e o consumo desses recursos didáticos? xiv) quais as demandas postas pela presença da Sociologia no ensino secundário para a formação docente? e xv) quais as políticas e programas educacionais em vigor?

O que se seguirá é justamente uma proposta de percurso metodológico para a abordagem dos manuais escolares de Sociologia que julgamos promissora para compreensão dessas e de outras questões concernentes ao processo de institucionalização da Sociologia no ensino secundário brasileiro. Obviamente, tal proposta não esgota as possibilidades metodológicas, ela apenas sinaliza alguns caminhos potencialmente profícuos nessa seara.

Vale ressaltar que, apesar de apresentarmos nossa proposta metodológica em duas seções, os caminhos analíticos aí sinalizados não representam momentos desconectados e independentes, isso porque, na análise interna dos manuais escolares, é imprescindível que o pesquisador considere o contexto externo à produção, circulação e recepção dessas obras. Nossa exposição apresenta em separado aspectos concernentes aos contextos interno e externo aos manuais escolares apenas por uma questão didática, ou seja, para tornar nosso desenho metodológico mais compreensível.

1.1 Olhando para dentro do manual escolar

Devido a suas características idiossincráticas, considera-se que o manual escolar é o documento que melhor sistematiza as disciplinas que compõem o currículo escolar. Assim, a análise dos manuais escolares utilizados no ensino de Sociologia pode lançar luz sobre o público-alvo e os níveis e modalidades educacionais para os quais essa disciplina está sendo direcionada, seus objetivos educacionais, seu conteúdo programático, as metodologias de ensino-aprendizagem e as formas de avaliação definidas para tal componente curricular, ou seja, permite alcançar os aspectos didático-pedagógicos que estruturam a disciplina. Assim, apresentaremos, a seguir, questões que podem ser exploradas na análise interna das obras.

O *público-alvo e os níveis e modalidades educacionais* aos quais se destina o ensino de Sociologia, quando são definidos nos manuais escolares, normalmente, estão sinalizados nas partes extratextuais dessas obras, tais como, capa, orelhas e pré-textuais, como folha de rosto; e, ainda, em introduções, prefácios, apresentações ou outros textos de caráter introdutório. Além de nos ajudar a situar institucionalmente e mensurar o impacto social da Sociologia escolar, atentar para o público-alvo e para os níveis e as modalidades educacionais é fundamental para a melhor compreensão dos objetivos educacionais e das metodologias de ensino. Por isso, deve haver um esforço de identificação desses elementos, mesmo quando não estão explicitados nos manuais escolares, o que demandará uma mirada sobre os contextos de recepção dessas obras, os quais serão tratados em seção posterior. Apenas a título de exemplo, Florentino Menezes (1936, p. 25), em seu manual escolar intitulado *Tratado de Sociologia*, indica no prefácio que ela foi desenvolvida visando fazer frente às dificuldades de aprendizagem de suas “primeiras alumnas, que eram apenas três”. No entanto, mais adiante, ele registra que escreveu seu livro não para que ficasse restrito aos discentes, mas visando atingir um público maior: “E foi deste modo que resolvi também interessar o meu livro ao público em

geral e aos especialistas” (Menezes, 1936, p. 30). Notam-se aí indicativos para identificar o público-alvo e o perfil dos estudantes que consumiam os manuais escolares de Sociologia nos anos de 1930.

Para localização e identificação dos *objetivos educacionais*, os referidos textos introdutórios que abrem os manuais escolares também contêm indicativos quanto ao que se pretende alcançar com o ensino da Sociologia. Foi justamente isso que observou Brito (2010) ao examinar a apresentação da obra *Princípios de Sociologia* (1935), de Fernando de Azevedo, na qual há a indicação de que o objetivo desse manual escolar seria “iniciar e orientar os estudantes nessa nova ciência e fornecer aos professores uma fonte segura de informações” (Azevedo, 1935 *apud* Brito, 2010, p. 60).

É possível que o conjunto de objetivos educacionais traçados para o supracitado componente curricular esteja estruturado na forma de conhecimentos a serem adquiridos e/ou de competências a serem desenvolvidas, isso a depender dos encaminhamentos do(s) paradigma(s) educacional(is) em vigor. Caso esses objetivos não estejam explicitados nos textos introdutórios do manual escolar, eles podem ser alcançados com o exame das atividades direcionadas aos estudantes, as quais normalmente integram esse tipo de material didático. É importante destacar que o analista não deve se contentar com a identificação de objetivos disciplinares específicos, mas buscar apreender como eles se articulam ou se contrapõem aos objetivos gerais estabelecidos para a educação escolar, segundo as políticas educacionais em curso, que, normalmente, estão atreladas às demandas econômicas e culturais dominantes. Subsídios para essa análise também são encontráveis nos textos introdutórios focalizados. Além dos objetivos educacionais, os manuais escolares revelam outros objetivos mais amplos, tais como políticos e ideológicos.

Os manuais escolares são importantes fontes para a compreensão das *representações/dos sentidos dados à disciplina ou à ciência sociológica* neles presentes, como demonstraram Brito (2010) e Bodart e Silva (2020) ao examinarem as apresentações das obras. Sarandy (2004, p. 80) também partiu do pressuposto de que é possível revelar a “compreensão dos autores dos manuais a respeito do que seja a sociologia e, especialmente, de seu significado no ensino médio”, analisando a “forma como o livro apresenta aos estudantes seus conteúdos”.

Sendo o foco a identificação e a compreensão do *conteúdo programático* definido para a Sociologia escolar, devemos observar se há indicativos, nos textos introdutórios, quanto à operacionalização dos objetivos traçados para o seu ensino por meio da seleção de certos conteúdos em detrimento de outros. Os índices, sumários e glossários também constituem partes cruciais do manual escolar, mediante os quais é possível verificar como estão estruturados os conteúdos selecionados. Estes se apresentam na forma de temas, conceitos e teorias que, ao serem identificados e quantificados, evidenciam as temáticas presentes na agenda pública e/ou acadêmica num certo período, as perspectivas teórico-metodológicas dominantes, as principais referências do campo das Ciências Sociais e de outras áreas na conformação da Sociologia escolar. Entre as pesquisas que analisaram os conteúdos programáticos dos manuais escolares de Sociologia, estão as de Brito

(2010, 2015), Soares (2009, 2015a, 2015b), Bodart e Souza (2019) e Bodart e Silva (2020). Além desses autores, vale destacar o trabalho de Guelfi (2001), que abordou os sumários e índices, visando analisar os conteúdos da disciplina, observar temas comuns e destacar preocupações metodológicas, quando estas aparecem nos elementos pré-textuais.

Outro ponto importante é que a observação dos conteúdos programáticos presentes nos manuais escolares de Sociologia abre caminhos para análises concernentes às *orientações teóricas e metodológicas dos autores* das obras, nos moldes do que foi realizado por Daros e Pereira (2015) e Meucci (2000), possibilitando pensar as configurações mais amplas do campo científico. Noutra direção, Perez (2002) e Campos (2002) realizaram a análise interna dos manuais escolares de Sociologia da primeira metade do século 20, destinados às escolas normais, para compreender aspectos implícitos e explícitos da filiação teórica dos autores e pensar como esses aspectos poderiam impactar o processo formativo docente.

No que diz respeito às *metodologias de ensino e aprendizagem*, o manual escolar às vezes conta com uma seção voltada a orientações didático-pedagógicas destinadas aos docentes. No entanto, principalmente quando as obras analisadas são as produzidas na primeira metade do século 20, tais orientações são bastante raras, sendo inexistentes na maior parte daquelas publicadas nesse período. Em situações como essa, as metodologias de ensino e aprendizagem também podem ser alcançadas mediante a própria exposição de conteúdos feita pelos manuais escolares, mas especificamente no modo como os aborda e os estrutura: a linguagem empregada; os recursos gráficos e imagéticos utilizados para ilustrar temas, teorias e conceitos; os esquemas, as numerações, os marcadores, as notas e as topificações que estruturam os textos, tornando-os mais facilmente apreensíveis; e, por fim, as atividades direcionadas aos estudantes. Todos esses elementos nos ajudam a visualizar como o processo de mediação didática tem ocorrido no âmbito da Sociologia escolar. Esse percurso metodológico foi explorado, por exemplo, por Bodart e Silva (2020). Obviamente que esse processo só ganha sentido ao atentarmos também para os paradigmas educacionais, o repertório didático-pedagógico e os recursos editoriais que se verificam em dado contexto sócio-histórico.

Em relação aos processos de *avaliação da aprendizagem*, o manual escolar pode conter indicativos nas seções, antes mencionadas, que se destinam à orientação didático-pedagógica do docente. No entanto, na ausência de seções como essa, as formas de avaliação podem ser percebidas, indiretamente, nas atividades dispostas ao longo ou ao final dos manuais escolares, tendo em vista que, mesmo funcionando como exercícios de fixação de conteúdos e/ou de desenvolvimento de competências, também têm potencial para serem direcionadas à verificação da aprendizagem. Em relação a tais atividades, é importante atentar para seu conteúdo, seu formato e para os tipos de conhecimentos e/ou de competências necessárias à sua resolução. A pesquisa que mais se aproximou desse percurso metodológico foi a produzida por Bodart e Silva (2020). Contudo, esses autores olharam para as atividades como recursos didáticos e não como instrumentos possíveis de avaliação da aprendizagem.

Além dos aspectos didático-pedagógicos pertinentes ao ensino escolar da Sociologia, os manuais escolares podem trazer elementos que auxiliam na identificação de *aspectos ideológicos* concernentes às relações de poder que estruturam as sociedades. Por exemplo, foi olhando para o prefácio do manual *Sociologia: compendio escolar para o curso gymnasial*, de autoria de A. Lorton (1926), que Oliveira (2013) identificou o trecho intitulado “Voz do bispo”, que trazia ideologias católicas aplicadas ao ensino. Na verdade, toda a estrutura dos manuais escolares, e o que ela nos revela sobre o ensino da Sociologia na educação básica, só pode ser plenamente compreendida se a considerarmos como produto das relações de poder. Os trabalhos de Meucci (2000, 2017), Daros e Pereira (2015), Cigales (2014a, 2014b, 2015, 2019) e Bodart e Cigales (2020) são exemplos emblemáticos de pesquisas nessa direção.

Assim, é das disputas quanto à sociedade que se deseja produzir, ao tipo de indivíduo a ser formado, aos conhecimentos e às competências que os indivíduos devem possuir, que resultam as definições curriculares e, nesse contexto, o ensino da Sociologia. Nesse sentido, outras perguntas importantes para a compreensão do processo de institucionalização da Sociologia na educação básica merecem respostas: quais são os agentes sociais que estão em disputa pela definição do sentido do ensino de Sociologia na educação básica? Como seus interesses econômicos, políticos e/ou culturais podem ser vislumbrados nos elementos que configuram a disciplina de Sociologia? O ensino dessa matéria tem sido direcionado para mudança e/ou para transformação social? Num ou noutro caso, em que contextos educacionais essas orientações têm sido verificadas? As respostas a essas perguntas chegam a ser alcançadas atentando-se, respectivamente, para: o perfil ideológico dos autores dos manuais didáticos e das instituições representadas por eles; as motivações por trás da definição dos objetivos e da seleção dos conteúdos direcionados ao ensino da Sociologia; os juízos valorativos implícitos na abordagem dada às temáticas sociais tratadas.

Por fim, quando nos debruçamos sobre o processo de institucionalização da Sociologia na educação básica, é importante considerar, analiticamente, também a *configuração formada pelos diversos agentes sociais* que lhe dão sustentação. Em relação a isso, os manuais escolares de Sociologia também se mostram fontes profícuas de dados. Vejamos alguns exemplos:

- Com a identificação de sua autoria e das instituições às quais elas se vinculam, tais obras nos permitem iniciar o mapeamento dos principais agentes que têm contribuído para a definição e o sentido do ensino escolar da Sociologia, bem como observar o prestígio do tema entre os principais intelectuais e as instituições da época. Esse caminho metodológico foi explorado, por exemplo, por Cigales (2014b, 2019) e por Bodart e Souza (2019).
- Por meio dos textos de terceiros apresentados em prefácios, orelhas e/ou contracapas, como também pelas referências citadas ao logo das obras, os manuais escolares nos dão um vislumbre das redes acadêmicas formadas em torno dessa disciplina e que funcionam como instâncias de legitimação. Cigales e Engerhoff (2018) e Cigales (2019), ao analisarem prefácios, apresentações, elogios, orelhas, agradecimentos e dedicatórias presentes

nas obras, buscando dimensionar o capital social dos autores, são exemplos de trabalhos significativos nesse aspecto.

- Observando as editoras dos manuais de Sociologia, é possível mapear aquelas que se voltaram à publicação dessas obras e, a depender de seu porte, teremos uma ideia do impacto editorial do ensino escolar da Sociologia, o que, conseqüentemente, revela, em parte, a importância dessa disciplina no currículo escolar. Exemplos de pesquisas que seguiram esse encaminhamento metodológico são os trabalhos de Meucci (2000) e Bodart e Souza (2019).

Importa destacar que certos elementos extra e pré-textuais dos manuais (orelha, dedicatória, prefácio, apresentação etc.), e mesmo aqueles de caráter puramente material, relacionados diretamente à produção editorial (tipografia, diagramação, ilustração, revisão, normatização, etc.), envolvem em sua definição relações sociais (Cigales, 2019), nas quais podemos identificar diversos agentes, tais como editores, revisores, normalizadores, diagramadores, tipógrafos, prefaciadores, autores de orelhas e de textos da contracapa etc. Isso corrobora nossa assertiva de que nas análises internas dos manuais escolares é imprescindível considerar aspectos externos a essas obras.

Como destacamos até aqui, o processo de institucionalização do ensino de Sociologia no nível secundário não pode ser adequadamente apreendido focando unicamente os manuais escolares, tendo em vista que tais obras não estão fechadas em si ou descoladas dos seus contextos de produção, circulação e consumo, ou seja, elas não têm sentido por si mesmas. Somente a partir de suas inserções em contextos econômicos, políticos e culturais é que elas têm sentido e, por isso, tudo o que podem nos revelar acerca daquele processo só será plenamente apreendido atentando-se para esses contextos sociais que lhes são externos. É justamente sobre esses contextos, e o que eles são capazes de nos oferecer de subsídios para interpretação dos manuais escolares com vistas à compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar, que nos debruçaremos na seção seguinte.

1.2 Olhando para fora do manual escolar

A partir do momento que entendemos os manuais escolares de Sociologia como artefatos históricos, estamos, necessariamente, reconhecendo que suas existências e seus sentidos estão imbricados nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais surgiram, difundiram-se e foram consumidos. É justamente devido a sua condição de artefato histórico que os manuais escolares de Sociologia podem ser tomados como documentos reveladores de uma época, como fonte de dados sobre as mais variadas dimensões da vida social, entre elas, a dimensão educacional. No entanto, para que esses dados tenham sentido, é fundamental também direcionar o olhar para fora desses manuais, para os contextos que os determinam. Sendo assim, nesta subseção, apresentaremos alguns aspectos a serem considerados na análise do contexto externo aos manuais escolares.

De início, é importante ressaltar que o contexto externo impacta decisivamente a produção, a circulação e a recepção dos manuais escolares. Sob um ponto de vista temporal, esses três processos podem se configurar em momentos distintos ou não. De toda forma, são momentos inter-relacionados. Por produção, referimo-nos tanto às etapas de elaboração, seleção e sistematização das ideias (dimensão imaterial) quanto às etapas da escrita, editoração e impressão (dimensão material). Por circulação, entendemos o conjunto de processos ligados à divulgação e à distribuição das obras. A recepção compreende o consumo dos manuais escolares no que diz respeito a seus aspectos imateriais e materiais. Todos esses processos estão imersos em dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais mais amplas que, por isso, precisam ser consideradas nos estudos de manualística.

No âmbito de nossa proposta de percurso metodológico, relacionamos alguns elementos do contexto externo aos manuais escolares de Sociologia que merecem ser observados durante sua análise, pois são imprescindíveis à sua adequada compreensão:

- a) as concepções pedagógicas em vigor;
- b) as políticas educacionais estabelecidas;
- c) as dinâmicas do mercado editorial;
- d) o contexto político-ideológico;
- e) o contexto político-econômico;
- f) as configurações do campo acadêmico/educacional; e
- g) os contextos escolares.

124

As *concepções pedagógicas* marcam profundamente a produção (material e imaterial) dos manuais escolares. Compreendê-las pode ser um caminho exitoso para entender os modos como os manuais escolares estão conformados em termos didático-pedagógicos. Nessa direção, citamos os trabalhos de Meucci (2000, 2017), Cigales (2019) e Cigales e Oliveira (2021), que, visando compreender o desenvolvimento e a configuração da Sociologia católica no Brasil com base nos manuais escolares desenvolvidos por instituições confessionais, atentaram para as investidas da Igreja Católica no campo educacional e, assim, para as concepções pedagógicas que a instituição estabeleceu nesse processo e que incidiram na produção daqueles manuais.

Associadas às concepções pedagógicas estão as *políticas educacionais*, que são, em grande medida, os principais mecanismos fomentadores e norteadores da produção dos manuais escolares, podendo atuar no seu financiamento, na definição de seus conteúdos e de seus aspectos puramente formais ou mesmo no estabelecimento de seu público-alvo, incluindo a amplitude desse público. Como forma de atestar a importância decisiva das políticas educacionais no direcionamento dos manuais escolares, é sugestivo o fato de que muitos deles chegam a explicitar estarem “de acordo com o programa oficial”. Atento a essa importância, o artigo de Soares (2015a), ao focar metodologicamente as políticas educacionais que conformaram os manuais de Sociologia de Delgado de Carvalho, estabeleceu uma

relação entre a produção desses manuais e os primeiros programas de Sociologia do Colégio Pedro II.

Observar as políticas educacionais é um procedimento metodológico que as pesquisas brasileiras sobre o ensino escolar das Ciências Sociais sempre adotaram, mesmo que, nesse aspecto, tenham se mantido centradas, na maior parte das vezes, apenas em textos legais. Nessa perspectiva, as reformas educacionais, ocorridas na primeira metade do século 20, que incluíram a Sociologia no ensino secundário, são frequentemente citadas nas pesquisas sobre os manuais de Sociologia como o principal fator que impulsionou a publicação dessas obras no citado período. O mesmo se verifica, mais recentemente, em relação à inclusão, em 2012, da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), fato que, segundo algumas pesquisas, foi decisivo para a conformação dos manuais escolares de Sociologia mais recentes (Engerrof, 2017; Sousa, 2020).

As *dinâmicas do mercado editorial* são outro aspecto a ser considerado nas análises dos manuais escolares, pois favorecem ou desfavorecem sua produção, bem como determinam suas formas editoriais e de circulação. Os trabalhos de Meucci (2000) e Cigales (2019), ao se voltarem para o mercado editorial brasileiro, destacaram o importante papel dessa dinâmica na ampliação do volume de publicações de manuais escolares de Sociologia nos anos de 1930 e 1940 e em sua circulação. Sobre esse percurso metodológico, vale ainda acrescentar que somente observando o mercado editorial e, nesse contexto, as desigualdades de poder cultural e econômico entre as editoras, é possível compreender se a inserção de uma obra no catálogo de determinada editora é um indicativo ou não de seu prestígio e importância cultural e mercadológica.

As análises dos manuais escolares de Sociologia também não podem descurar os *contextos político-ideológicos* em que esse tipo de material didático é produzido. Nesse aspecto, o trabalho de Guelfi (2001) é exemplar na demonstração de como as ideias “modernistas”, dos anos de 1920, e de “reconstrução nacional”, dos anos de 1930, estavam impressas nos manuais escolares de Sociologia do período. Do mesmo modo, olhar para o contexto político-ideológico foi o que possibilitou Meucci (2000, 2017), Cigales (2014b, 2019) e Bodart e Cigales (2020) compreenderem melhor as configurações ideológicas dos manuais escolares de Sociologia católica também produzidos nesse período. Considerar o contexto político e ideológico é um percurso metodológico promissor no exame dos conteúdos, das metodologias e das referências que integram as obras. Em termos individuais, observar tal contexto nos permite identificar, inclusive, as orientações ideológicas dos próprios autores dos manuais. Nessa direção, citamos o trabalho de Bodart e Cigales (2020), que, mobilizando o conceito bourdieusiano de *conatus*, buscaram compreender como o “projeto católico” de educação se perpetuou nas disposições dos autores para abordarem certos conteúdos.

Outro percurso metodológico que indicamos é a observação do *contexto político-econômico* em que os manuais escolares se inserem. A potencialidade heurística desse percurso é vislumbrada na obra de Guelfi (2001), que, ao considerar o cenário brasileiro pós-crise de 1929, identificou a presença de um

ideário de reconstrução econômica nacional impresso nos manuais de Sociologia do período.

Se as condições econômicas do país impactam as dinâmicas de produção, circulação e recepção de manuais escolares, elas não podem ser desconsideradas nas análises de manualística. O perfil dos consumidores dos manuais escolares está fortemente ligado às suas condições econômicas e à existência ou não de políticas de incentivo ao consumo dessas obras. As condições socioeconômicas de acesso aos níveis de ensino em que a disciplina de Sociologia foi ofertada é outro aspecto que se relaciona ao contexto político-econômico. Nos anos de 1930, não são raros os manuais escolares que traziam conteúdos relacionados às migrações populacionais e ao espaço rural, temas que se relacionavam ao contexto político-econômico que, naquele momento, experimentava o Brasil. Observar, por exemplo, que, até os anos de 1930, a Igreja Católica era a maior mantenedora das escolas secundárias do País, auxilia na compreensão da produção de manuais escolares de Sociologia católica, aspecto destacado por Meucci (2000).

Apontamos ainda, como percurso metodológico importante nas análises de manualística, a consideração do *campo acadêmico/educacional*. Algo assim foi realizado por Cigales (2019) ao atentar para as disputas entre intelectuais católicos e liberais, que ocorreram na primeira metade do século 20, em relação às diretrizes educacionais desse período, o que reverberou na produção de manuais escolares com diferentes aportes teóricos e concepções de análise do mundo social. Ainda seguindo esse percurso metodológico, ao mirarmos a posição que um autor de manual escolar ocupa no campo acadêmico/educacional, perceberemos o papel importante que seu *status* cumpre na produção, na circulação e no consumo desse tipo de material didático. Nesse sentido, o caso mais emblemático é o de Delgado de Carvalho, que, por ocupar a cadeira de Sociologia no Colégio Pedro II, conseguiu garantir ampla circulação e consumo de suas obras, pois as havia elaborado segundo o programa desse colégio, que era referência para as demais escolas brasileiras (Brito, 2012).

Por fim, na análise dos manuais escolares de Sociologia com vistas à compreensão do processo de institucionalização da Sociologia escolar, não é possível se descurar do *contexto escolar* justamente porque ele nos permite compreender tanto as demandas escolares postas para a produção daquelas obras quanto os fatores que condicionam sua recepção. Sobre esse último aspecto, importa destacar que as representações presentes nos manuais escolares ou as intenções dos seus autores podem diferir daquelas verificadas junto aos docentes e estudantes que os utilizam (Certeau, 1994; Chartier, 2003). Por isso, nesse contexto é plausível explorar as formas de consumo das obras por parte de professores e estudantes, mais especificamente, atentando para a apropriação de sua didática, de seus conteúdos e de suas concepções políticas.

Ainda olhando para o contexto escolar, é possível explorar os espaços onde se deram a disponibilidade de acesso e/ou o consumo dos manuais escolares, por exemplo, salas de leitura e biblioteca. A presença dos manuais escolares nas matrizes curriculares dos projetos políticos pedagógicos das escolas, como

também nos planos de curso de professores, pode igualmente ser explorada para a compreensão das formas de apropriação daquelas obras. Os trabalhos de Soares (2009, 2015a, 2015b) seguiram exatamente por esse caminho, alinhando, de forma complementar, a análise dos programas da disciplina de Sociologia, produzidos no Colégio Pedro II entre os anos de 1929 e 1942, à análise dos manuais escolares de Sociologia de Delgado de Carvalho. Resta ainda mencionar que o número de escolas em cada época, bem como o número de discentes matriculados, configura-se como um conjunto de dados referentes ao contexto escolar que, ao ser cruzado com dados concernentes à tiragem de manuais escolares, também colabora para compreender o consumo dessas obras.

Considerações finais

Dada a complexidade do processo de institucionalização da Sociologia escolar no Brasil, obviamente nossa proposta metodológica não dá conta de todas as variáveis que incidem sobre esse processo. Na verdade, nosso objetivo foi apontar percursos metodológicos possíveis e evidenciar as potencialidades heurísticas dos manuais escolares em oferecer dados para subsidiar a construção de respostas a diversas questões relacionadas à institucionalização da Sociologia escolar, indicando que tais potencialidades somente são, de fato, alcançadas quando se consideram as inter-relações entre os contextos interno e externo aos manuais escolares.

De forma sintética, demonstramos que, devidamente contextualizados, os manuais escolares de Sociologia nos permitem compreender: i) os interesses em jogo que impulsionaram a inserção da Sociologia na educação básica e, nesse contexto, as possíveis disputas existentes quanto ao sentido dessa disciplina em nível escolar; ii) as configurações curriculares da Sociologia escolar, nelas incluídos os aspectos relacionados ao estabelecimento do seu público-alvo, a definição dos objetivos educacionais a serem atingidos, a composição de seu conteúdo programático, de suas metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação; e iii) os aportes estruturais que dão sustentação e legitimidade a essa disciplina, o que envolve desde a estrutura normativa posta, passando pelo mercado editorial, até as redes sociais e acadêmicas que configuraram e configuram a Sociologia escolar.

Acreditamos que os esforços aqui empregados na sistematização de um percurso metodológico para análise dos manuais escolares de Sociologia com vistas à compreensão do processo de institucionalização dessa disciplina na educação básica são valorosos, ao menos, em três aspectos. Em primeiro lugar, por evidenciar, em alguma medida, os passos já dados pelos pesquisadores envolvidos com o tema em questão. Em segundo, pela sistematização metodológica efetuada em um contexto de pesquisa carente de trabalhos nesse sentido. Por fim, por indicar, indiretamente, caminhos possíveis para o desenvolvimento de novas pesquisas, sob a ótica da manualística, capazes de agregar, de modo significativo, conhecimentos concernentes à história do ensino de Sociologia.

Referências bibliográficas

BENITO, A. E. A manualística na Espanha: duas décadas de pesquisa (1992-2011). *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, MS, v. 7, n. 20, p. 6-29, maio/ago. 2017.

BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. Conatus católico e ensino de Sociologia no Brasil. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Sociologia e de Filosofia escolar*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 115-152.

BODART, C. das N.; SILVA, E. C. R. da. Preocupações didáticas em compêndios de Sociologia dos anos de 1930. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). *Sociologia e Educação: debates necessários*. 2. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia. 2020. v. 1. p. 117-150.

BODART, C. das N.; SOUZA, E. D. Os manuais de Sociologia Educacional nos anos de 1940: contexto de produção, autores, estruturas didáticas e perspectivas teóricas. *Em Tese*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 40-67, jan./jun. 2019.

BRITO, S. H. A. de. O ensino de Sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). *Revista Brasileira de História de Educação*, Maringá, v. 12, n. 3[30], p. 95-124, set./dez. 2012.

128

BRITO, S. H. A. de. O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho. In: ALVES, G. L. *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 115-165.

BRITO, S. H. A. de. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 58-75, maio 2010.

CAMPOS, F. R. *A Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50: um estudo da disciplina a partir dos manuais*. 2002. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, RS, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

CIGALES, M. P. *A sociologia católica no Brasil (1920-1940): análise sobre os manuais escolares*. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

CIGALES, M. P. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. *Alabastro: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014a.

CIGALES, M. P. *A sociologia educacional no Brasil (1946-1971): análise sobre uma instituição de ensino católica*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014b.

CIGALES, M. P. Raymond Murray e a Sociologia Católica no Brasil: notas sobre um manual da década de 1940. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v. 4, n. 3, p. 110-122, dez. 2015.

CIGALES, M. P.; ENGERROFF, A. M. B. Uma cartografia do capital social dos pioneiros da sociologia no Brasil: estudo sobre os manuais escolares. In: MAÇAIRA, J.; FRAGA, A. (Org.). *Saberes e práticas no ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. p. 70-97.

CIGALES, M. P.; OLIVEIRA, A. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 20, n. 1, p. 1-18, 2020.

CIGALES, M. P.; OLIVEIRA, A. La Sociología católica en Brasil a través de textos escolares. *Revista Mexicana de Sociología*, Ciudad de México, v. 83, n. 1, p. 157-184, ene./mar. 2021.

DAROS, M. D.; PEREIRA, A. T. A Sociologia cristã e o pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, PR, v. 15, n. 1 (37), p. 235-267, jan./abr. 2015.

ENGERROFF, A. M. B. *Mapeando a produção sobre o livro didático de sociologia*. 2017. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUELFY, W. P. *A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942*. 2001. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

MAHAMUD-ANGULO, K. Contexts, texts, and representativeness: a methodological approach to school textbooks research. In: KNECHT, P. et al. (Org.). *Methodologie und MethodenderSchulbuch-und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, GER: Julius Klinkhardt. 2014. p. 33-35.

MENEZES, F. *Tratado de Sociologia*. [Aracaju]: [s.n.], 1936.

MEUCCI, S. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MEUCCI, S. O catecismo sociológico de Francisca Peeters. In: TRINDADE, A. D.; COSTA, H.; MEUCCI, S. (Org.). *À margem do(s) cânone(s) II: pensamento social e interpretações do Brasil*. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 27-52.

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

PEREZ, C. F. *A formação sociológica das normalistas nas décadas de 1920 e 1930*. 2001. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SARANDY, F. M. S. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, J. da C. A construção do currículo de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015a.

SOARES, J. da C. Ensino de Sociologia no Brasil: o pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942). *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v. 4, n. 3, dez. 2015b.

SOARES, J. da C. *O ensino de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

130

SOUSA, J. M. de. *Contribuições do PNL D ao ensino de Sociologia: análise dos guias de livros didáticos*. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, PR, 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Banco de dados de livros escolares*. São Paulo, [c2021]. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

cristianobodart@gmail.com

Welkson Pires, doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

welksonpires@yahoo.com.br

Recebido em 9 de abril de 2021

Aprovado em 22 de junho de 2021

La enseñanza de la Sociología en conflicto: un recorrido por la huelga de estudiantes de Sociología en Buenos Aires en 1963

Diego Ezequiel Pereyra

Lautaro Lazarte

Resumen

La creación de la primera carrera universitaria de Sociología en Argentina en 1957, de la mano de Gino Germani en la Universidad de Buenos Aires, significó un paso importante en la institucionalización de la disciplina. Sin embargo, su apertura y desarrollo desencadenaron un debate epistemológico y político sobre los valores y el sentido de la Sociología y el rol de los sociólogos en la sociedad. De esta forma, el férreo apoyo de los estudiantes al liderazgo de Germani, desde el comienzo, fue derivando, rápidamente, en un cuestionamiento sobre el origen de los fondos, la orientación teórica y metodológica de la disciplina y la ausencia de compromiso social. Así, en 1963, los estudiantes declararon una huelga que se extendió durante un semestre y que adquirió ribetes míticos en la historia de la lucha estudiantil. Por lo cual, este artículo quiere reconstruir el proceso buscando una reinterpretación sobre las razones del reclamo, el comportamiento de los actores y las consecuencias institucionales del conflicto. Por medio de un análisis de los documentos institucionales, folletos y notas de estudiantes y docentes, entrevistas y cartas, se quiere analizar la huelga como un repertorio del movimiento estudiantil, que exigía cambios en la orientación de la carrera, en un contexto de fuertes tensiones sociales.

Palabras clave: Argentina; movimiento estudiantil; Sociología; universidad.

Abstract

The teaching of sociology in conflict: A journey through the strike of sociology students in Buenos Aires in 1963

Overseen by Gino Germani at the University of Buenos Aires, the creation of Argentina's first Sociology program in 1957 was an important step for the institutionalization of the discipline. However, its constitution and development sparked an epistemological and political debate on the meaning and values of Sociology and the role of sociologists in society. In this way, students' initial strong support to Germani, quickly changed into questioning over the source of funds, the theoretical and methodological orientation of the discipline, and the lack of social commitment. Thus, in 1963, students called a strike that lasted a semester and gained mythical significance in the history of student activism. Therefore, this paper aims to re-trace that process, re-interpreting the reasons behind the protests, the behavior of actors, and the institutional consequences of the conflict. Through the analysis of institutional documents, brochures, students' and teachers' notes, interviews, and letters, the strike is analyzed as a repertoire of the student movement, which demanded changes in the Sociology curriculum, amidst strong social tensions.

Keywords: Argentina; Sociology; student movement; university.

Resumo

O ensino da Sociologia em conflito: uma incursão pela greve de estudantes de Sociologia em Buenos Aires em 1963

A criação do primeiro curso universitário de Sociologia na Argentina em 1957, sob a responsabilidade de Gino Germani na Universidade de Buenos Aires, significou um passo importante na institucionalização da disciplina. No entanto, sua abertura e seu desenvolvimento desencadearam um debate epistemológico e político sobre os valores e o significado da Sociologia e o papel dos sociólogos na sociedade. Desta forma, o forte apoio dos alunos à liderança de Germani, desde o início, foi mudando, rapidamente, para um questionamento sobre a origem dos recursos, a orientação teórica e metodológica da disciplina e a ausência de compromisso social. Assim, em 1963, os estudantes fizeram uma greve que durou um semestre e adquiriu contornos míticos na história da luta estudantil. Portanto, este artigo visa reconstruir este processo, buscando uma releitura dos motivos do protesto, do comportamento dos atores e das consequências institucionais do conflito. Por meio da análise de documentos institucionais, folhetos e notas de alunos e professores, entrevistas e cartas, pretende-se analisar a greve como repertório do movimento estudantil, que exigia mudanças na orientação profissional da Sociologia, em um contexto de fortes tensões sociais.

Palavras-chave: Argentina; movimento estudantil; Sociologia; universidade.

Introducción¹

La creación de la primera carrera universitaria de Sociología en Argentina fue parte de un proceso de renovación institucional del sistema universitario en ese país. De la mano de Gino Germani, su creación en la Universidad de Buenos Aires (UBA) buscaba, siguiendo el legado de la tradición reformista (Portantiero, 1978; Pereyra, 2010a), recuperar el potencial transformador de la universidad. Más allá de su significado en la institucionalización de la disciplina, el funcionamiento de esa nueva carrera expresó un proceso de modernización político y cultural de la universidad y sus actores, especialmente de los estudiantes, que acrecentaron su poder y apoyaron con entusiasmo tanto las designaciones de las nuevas autoridades como las decisiones institucionales para crear nuevas carreras y reorientar la enseñanza (Buchbinder, 2010).

Resulta interesante recuperar, en primer lugar, la experiencia de enseñanza de la disciplina en ese período, que tuvo como una de sus innovaciones principales la formación de investigadores sociales, con fuerte énfasis en la dimensión metodológica y el entrenamiento en las modernas técnicas y estrategias de producción y análisis de datos empíricos. En segundo lugar, sería apropiado revalorizar el rol de los estudiantes en el proceso y su relación con la política (Neiburg, 1998; Sigal, 2002; Murmis, 2004; Noé, 2005).

Gino Germani había alcanzado a principios de 1960 un amplio reconocimiento nacional e internacional, consolidando un liderazgo intelectual e institucional ampliamente legítimo entre colegas, estudiantes, redes de cooperación técnica y financiamiento y las propias autoridades políticas (Pereyra, 2010b). Sin embargo, a poco de iniciar su andar, este proyecto naufragó en medio de un conflictivo debate epistemológico y político sobre los valores, el sentido de la Sociología y el rol de los sociólogos en la sociedad. El rápido deterioro de las condiciones iniciales de su éxito muestra como el apoyo de los estudiantes al liderazgo de Germani fue derivando vertiginosamente en un cuestionamiento sobre el origen de los fondos que financiaban las actividades académicas en la carrera, la orientación teórica y metodológica de la disciplina y la ausencia de compromiso social.

En junio de 1963, se alcanzó el punto más álgido de este proceso cuando los estudiantes de Sociología declararon una huelga en la materia Metodología y Técnicas de la Investigación Social. La protesta se extendió durante un semestre y afectó el funcionamiento de las clases, obligando a un proceso de negociaciones conflictivas entre estudiantes, docentes y autoridades sobre las sanciones resultantes y la necesidad de reorientar la enseñanza de la carrera. De este modo, el caso de la huelga de estudiantes está claramente asociado al proceso de modernización social y radicalización política en la región.

¹ Este artículo se desarrolló en el marco del Proyecto "¿Sociología para la crisis o Sociología en crisis? Una indagación reflexiva sobre las prácticas y trayectorias de sociólogos y sociólogas en Argentina". UBACyT (20020190100103BA), Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Los ecos de esta pequeña revuelta estudiantil resonaron dentro del campo de la Sociología en Argentina, que había resuelto recientemente a favor de Germani una crisis de liderazgo intelectual e institucional (Pereyra, 2010b), pero que escenificaba una nueva crisis de contenido disciplinar. Este conflicto es un hito de la propia historia de la carrera de Sociología de la UBA, tanto por la intensidad alcanzada por el conflicto y la ruptura irreversible con las autoridades universitarias de entonces. No obstante su importancia, persiste todavía un gran desconocimiento sobre la dinámica del proceso y el accionar colectivo de los estudiantes. La falta de registros documentales y el énfasis en el relato generacional influyen en ciertos sesgos, dificultando una visión integral del mismo (Rubinich, 1999; Germani, A. 2004; Noé, 2005; Blois, 2017; Ghilini, 2017; Kohan, 2019).

Este episodio puso en evidencia el choque entre una sociología científica de contenido neopositivista, identificada con el proyecto germaniano, y un punto de vista alternativo que intentaba articular nuevas demandas intelectuales desde el marxismo en perspectiva latinoamericana. Resulta crucial pensar cómo la metodología científica y el desarrollo de técnicas cuantitativas de análisis se convirtieron en el eje principal del cuestionamiento. Al mismo tiempo, la huelga puede ser también interpretada como una manifestación de las limitaciones del proyecto político y académico de Germani. De esta manera, estas primeras escaramuzas en las aulas pueden ser vistas como una anticipación de algunos argumentos que luego se convertirían en las bases de las críticas contra Germani, tanto desde la sociología marxista como de la sociología de orientación nacional y popular.

Por lo cual, este texto quiere entonces contribuir a ampliar el debate sobre los contenidos de enseñanza de la Sociología en el período, repensar las tensiones dentro de la UBA en el marco de la modernización y, de esta forma, comprender con más información y perspectiva, la crisis del proyecto modernizador de la Sociología argentina. Se quiere reconstruir, así, el proceso que llevó a desencadenar el conflicto abierto, buscando una reinterpretación sobre las razones del reclamo, el comportamiento de los actores y las consecuencias institucionales del conflicto. Este análisis podría enriquecer la comprensión de las razones de la pérdida de liderazgo de Germani dentro de la propia carrera de Sociología y, al mismo tiempo, la consolidación de nuevas demandas sociales, expresadas en la voz y la proclama de los estudiantes por una reorientación de la enseñanza de disciplinas. Ello podría explicar mejor las derivas y conflictos de las tradiciones sociológicas locales. Teniendo en vista este objetivo, se realizará un análisis de diversos documentos institucionales: programas, folletos, notas de estudiantes y docentes, cartas y entrevistas².

El texto se estructura en tres partes. En la primera, se señalan las condiciones institucionales de la carrera de Sociología previas al estallido del enfrentamiento abierto. Aquí se agregan algunas consideraciones sobre la dinámica del movimiento

² La reconstrucción del proceso analizado se basa especialmente en fuentes documentales alojadas en el Archivo Histórico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También se incluyeron materiales del *Horowitz-Transaction Publishers Archives* de la Pennsylvania State University y otros documentos institucionales que se encuentran compilados en el Archivo Documental y Oral de la Historia de la Sociología en Argentina, coordinado por el Grupo de Estudios sobre la Historia y Enseñanza de la Sociología (GEHES-HSSA), en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA).

estudiantil. A continuación, en la segunda parte, se realizará una reconstrucción pormenorizada del conflicto, que se desarrolló a lo largo de buena parte del año 1963, analizando el contexto y las acciones de los protagonistas. Finalmente, en el último apartado se repasan los principales hallazgos e interrogantes hacia el futuro.

La carrera de Sociología y el proyecto de modernización

La pregunta sociológica que sobrevuela este texto es por qué un grupo de estudiantes de Sociología se rebelaron contra Germani en 1963 y emprendieron una acción colectiva de protesta, exigiendo cambios y amenazando subvertir un orden basado en consensos y acuerdos que parecían sólidos hasta el momento. Dar cuenta de esta cuestión supone considerar, de manera combinada, la agencia del movimiento estudiantil, sus demandas particulares y la situación del ámbito universitario con una serie de procesos sociales que lo rodean (Luciani, 2019). Este actor colectivo implementó y recuperó formas de acción y movilización, que se transformaron en las características de esos años: posicionamiento frente a cuestiones académicas y acontecimientos políticos, acciones contestatarias contra gobiernos e instituciones, y la aparición de formas novedosas de participación dentro de sus propias organizaciones, en un marco de creciente radicalización política.

Como se ha mencionado más arriba, la carrera de Sociología de la UBA formó parte de un profundo proceso de modernización institucional y cultural dentro y fuera de la universidad. Esta se hallaba emplazada en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) que era, junto con la Facultad de Ciencias Exactas, el seno de la renovación universitaria en marcha. En ella tenían sede nuevas carreras asociadas con esta innovación, creadas en el bienio 1957-1958: Psicología, Sociología, Antropología y Ciencias de la Educación, que se agregaban a las carreras más “tradicionales” dentro de la institución: Filosofía, Historia, Geografía y Letras. Además, su sede era parte de un circuito de bares y librerías céntricas, lo cual la situaba en un ecosistema urbano que convocaba a la bohemia y la experimentación artística local y permitía observar de cerca las innovaciones en el campo de las artes y de la literatura (Manzano, 2017).

La carrera era una organización curricular asentada en el Departamento de Sociología, creado en 1957, bajo la atenta coordinación de Germani. Los primeros cursos se inauguraron en 1958 sobre la base de un proyecto intelectual muy claro, que buscaba establecer a la disciplina como una ciencia universal con una orientación científicista y racionalizadora (Pereyra, 2005; Blois, 2017). El nuevo plan de estudios produjo una ruptura curricular con las carreras precedentes de la FFyL, en términos de organización, estructura y contenidos. El plan aspiraba a superar un tipo de formación humanista de los estudios clásicos previos por un nuevo enfoque más científico (Buchbinder, 1997; König, 2020). No obstante, el mayor desafío fue la integración del contenido científico con una formación profesional. En este sentido, el perfil pensado para los graduados y graduadas estaba vinculado a la especialización de saberes técnicos y aplicados, donde el uso de técnicas y herramientas de producción y análisis de datos era apropiado para interpretar y planificar el cambio social en gran escala.

El plan se estructuraba en cuatro ciclos. Primero, una serie de materias introductorias a las ciencias sociales, que eran compartidas con otros espacios curriculares de la facultad. Segundo, materias de contenido sociológico, entre las cuales aparecían dos materias relacionadas con la formación metodológica: Elementos de Metodología y Técnicas de Investigación Social, que estuvo a cargo a Germani, y Elementos de Metodología Estadística. Tercero, un conjunto de materias de contenido sociológico avanzado y diversas sociologías especiales. Allí podía encontrarse un curso adicional de Metodología de Investigación Social y otro de Metodología Estadística. Finalmente, un cuarto grupo de materias electivas que ofrecían otros departamentos o facultades de la universidad. A todo ello se sumaba la obligación de los estudiantes de hacer 200 horas de investigación, en términos de pasantía y aprendizaje de la cocina de investigación.

Estas tareas se realizaban en el Instituto de Sociología de la facultad, lo que marcaba un signo claro del proyecto de Germani: la importancia de la investigación en la formación de los sociólogos y sociólogas en Argentina. El plan tenía una fuerte presencia de materias metodológicas y estadísticas, como así también, de materias complementarias (Economía, Psicología, Ciencias Políticas y Antropología). La flexibilidad y apertura del proyecto curricular permitió de esta forma la integración y complementación de diferentes perspectivas sociológicas y un diálogo con diferentes tradiciones intelectuales y disciplinas, lo que marcaba una enriquecedora heterogeneidad sin perder especificidad sociológica.

Este crecimiento de actividades se tradujo en el sostenido aumento de la matrícula de estudiantes. La propia UBA se masificó rápidamente, aunque ya partió de un piso cercano a los 50.000 estudiantes tras la caída del peronismo. Este número se incrementó a 58.684 en 1958, 65.328 en 1964 y 79.640 en 1968, lo que significó un aumento del 36 % en 10 años. En ese mismo período, la matrícula de FFyL pasó de 2.264 estudiantes a 8.535, representando un crecimiento de cerca del 280% (UBA, 2004). Debe señalarse que el 75 % de estos estudiantes eran mujeres, lo que marcaba, a su vez, otro rasgo moderno de la institución.

Este mismo movimiento se presentaba también en Sociología. La primera cohorte de estudiantes en 1957 tuvo 67 inscriptos. La cifra se incrementó a 880 en 1964 y 1.521 en 1968. De esta forma, la Sociología representaba el 15 % de los estudiantes de la facultad en 1964 y un 18 % en 1968. Para 1963, la carrera de Sociología contaba con 349 estudiantes (Rodríguez Bustamante, 1979). Acumulaba 14 graduados recientes, que llegarían a la treintena en 1965 y superarían las dos centenas en 1968, en un sostenido crecimiento acumulativo. A estas cifras hay que agregar los 57 certificados para graduados emitidos entre 1961 y 1965 (Pereyra, 2005). Todos estos guarismos hablan de una institución en pleno movimiento y ebullición.

De esta forma, el balance de lo realizado en la carrera de Sociología de la UBA entre los años 1957 y 1962 mostraba señales positivas que anunciaban un proceso auspicioso. La certificación en Sociología de jóvenes graduados de otras carreras permitió contar rápidamente con docentes bien formados. Se logró financiar un sistema de becas de perfeccionamiento en el extranjero – Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Santiago de Chile – y conformar una biblioteca actualizada en Ciencias

Sociales. Estos mismos fondos también sirvieron para atraer profesores y expertos extranjeros para el dictado de clases (Germani, G., 1979; Pereyra, 2010b).

Diferentes hitos daban cuenta de esta institucionalización en marcha. Primero, la recepción de cuantiosos subsidios por parte de las fundaciones Ford y Rockefeller. Segundo, la realización de las Jornadas Argentinas y Latinoamericanas de Sociología, que sirvieron como vidriera para mostrar los avances de una disciplina orientada científicamente. Sin embargo, el mismo Germani creía necesario ampliar esas actividades. Pese a esta impronta, Germani renunció en 1962 a la dirección, alegando "impostergables razones de salud" (Germani, A., 2004, p. 269). Este movimiento, a su parecer, no alteraba sustancialmente el funcionamiento habitual de la carrera y le dejaba más libertad para dedicarse plenamente a tareas de investigación.

La dinámica del conflicto y las voces de los actores

De esta manera, las perspectivas de la carrera de Sociología de la UBA en 1963 parecían propicias en términos académicos. Sin embargo, esta relativa calma iba a verse sacudida por una serie de conflictos. Estos se encontraban íntimamente relacionados con la progresiva pérdida de cohesión del grupo docente original y sus apoyos dentro del movimiento estudiantil. La unidad de la militancia reformista, que inicialmente había apoyado el proyecto de formación de la carrera de Sociología, comenzó un acelerado proceso de descomposición. En este sentido, comenzaron a proliferar cuestionamientos respecto de los medios y los fines de la renovación universitaria por considerarlos parte de la penetración del imperialismo norteamericano o lejanos a las necesidades inmediatas del país (Germani, A., 2004; Murmis, 2006; Millán, 2019).

Estas rupturas se explican asimismo por factores generacionales. El movimiento estudiantil reformista y su nexos con las opciones de la izquierda tradicional sufrieron continuos desmembramientos. Esta atomización señalaba la separación de parte de una generación más madura, generalmente representando a los profesores y autoridades universitarias, y otra juvenil, que agrupaba a los estudiantes y graduados recientes. En este contexto, las nuevas camadas de estudiantes se decantaron por otros liderazgos y opciones teóricas y en sostener que la práctica sociológica debía, en primer lugar, imbricarse más fuertemente con los procesos sociales y políticos de su tiempo, relegando cuestiones académicas y de su ejercicio profesional (Blois, 2017).

Por otro lado, hay que mencionar la dimensión institucional, en relación con rápido crecimiento de la matrícula. Resaltan aquí falencias en la formación de nuevos profesores para un creciente caudal de estudiantes. Otra cuestión candente era el tema de los continuos pedidos de licencias realizados por docentes que buscaban viajar al extranjero usufructuando becas de perfeccionamiento (Blois, 2017). En la apreciación de los estudiantes, ello significaba una clara desvalorización de la docencia universitaria y su postergación como una tarea que otorgaba poco prestigio (BDE, 1963a).

Todos estos problemas se canalizaron en la huelga de estudiantes de 1963 contra la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social. La materia estaba pensada como uno de los principales núcleos de la formación de los sociólogos y sociólogas en Buenos Aires. Tras la aprobación del plan de estudios de la carrera en 1958, su programa fue elaborado por Germani, quien ofreció una clara reflexión sobre la naturaleza predictiva del conocimiento social. Por lo cual, la materia identificaba y discutía las principales técnicas y procedimientos de producción y análisis de datos, principalmente los censos, las encuestas y las entrevistas. La primera parte estaba centrada en la lógica experimental de la sociología. No obstante, Germani también incluía una unidad en la que presentaba una discusión sobre las diferencias y complementariedades entre los métodos cuantitativos y cualitativos, que lo separarían del dogmatismo positivista, del cual era acusado (Germani, G., 1960).

En el primer cuatrimestre de 1963, la materia se encontraba a cargo de la profesora Regina "Perla" Gibaja, quien formaba parte del núcleo de profesores tributario del liderazgo de Germani. La cronología del relato fue seguida con atención tanto por los estudiantes, plasmado en el boletín editado por la Delegación Estudiantil (BDE, 1963b), como desde las autoridades universitarias. En principio, se señalaba que los estudiantes de la materia, a medida que se aproximaba la primera evaluación en mayo de 1963, comenzaron a realizar una serie de charlas con agrupaciones reformistas y auxiliares docentes. En ellas se comenzó a discutir una serie de problemas que identificaban el dictado de la asignatura – respecto de su nivel organizativo, docente y teórico –, considerando la posibilidad de convocar una asamblea de estudiantes del curso. Esta reunión finalmente quedó fijada, con vistas a facilitar la concurrencia de los estudiantes, para el martes 14 de mayo de 1963, en el aula y horario de la clase teórica de la materia.

Llegado ese día, la asamblea comenzó a sesionar, pero fue interrumpida por el arribo de Gibaja al aula. Ante el pedido de la docente de dar por terminada la reunión para el inicio de la clase, los estudiantes evaluaron diferentes opciones. La profesora mantuvo su negativa y les comunicó a los presentes que, si optaban por continuar la asamblea, debían hacerlo en otro lugar. Por lo cual, los estudiantes levantaron la asamblea y abandonaron el salón. (Delegación Estudiantil, 1963a; BDE, 1963b). El detalle importante era que entre los asambleístas que se retiraron estaba también Elvira Rissech, quien era estudiante avanzada de la carrera, ayudante de la materia y, además, representante estudiantil frente a la Junta Departamental de Sociología.

Como resultado de esta instancia, los estudiantes publicaron un volante en el que reclamaban acciones para problematizar y discutir los contenidos y organización de la cátedra de Metodología. Por lo cual, se organizaron rápidamente dos comisiones, una de enseñanza y otra de publicaciones. La primera redactó un memorando que señalaba cuatro puntos críticos a la materia, pero se advertía su presencia también en otras materias de la carrera. Uno, la crítica a la escasa capacidad docente y la debilidad de las explicaciones brindadas en las clases teóricas respecto de la lógica de los experimentos y los fundamentos del método científico. Dos, la

denuncia sobre la presencia en la materia de un enfoque unilateral para dar cuenta del problema del método en ciencias sociales, en su diagnóstico esa inflexibilidad era insostenible ya que "...el empirismo que se explica no es la única solución posible" (BDE, 1963b, p. 7). Tres, la imputación sobre las dificultades de acceso al material bibliográfico recomendado, lo que justificaba la formación de la Comisión de Publicaciones. Como cuarto y último punto se indicaba la falta de adecuada vinculación entre la teoría sociológica con los esquemas metodológicos y técnicos de la investigación social propuestos (BDE, 1963b).

Estos sucesos derivaron, sin duda, en una discusión entre Gibaja y Rissech, que lógicamente tuvieron el apoyo de las autoridades y los estudiantes, respectivamente. Cada uno de los actores movió los soportes institucionales y utilizó las herramientas disponibles para presionar y pedir sanciones. Cuando el Departamento de Sociología decidió finalmente trasladar a Rissech a otra materia, los estudiantes colmaron de carteles y afiches las paredes y convocaron a una asamblea de estudiantes (BDE, 1963b). Por su parte, el Director Erro, junto a Germani, pedían que el decanato tomara medidas ejemplificadoras (Erro, 1963; Germani, 2017).

Acelerando el conflicto, los estudiantes proclamaron una huelga de estudiantes a fines de junio de 1963, promoviendo la inasistencia al examen de Metodología. En un documento, en el cual se repasaba el conflicto, (BDE, 1963c), criticaron a la sociología empírica norteamericana y llamaron a la búsqueda de nuevas reflexiones teóricas. Este movimiento implicó el armado de cursos alternativos a los existentes en el currículo y la edición de lecturas críticas que pudieron reemplazar el programa oficial de la asignatura.

Si bien no está muy clara la respuesta de la carrera para garantizar una oferta metodológica alternativa, los registros muestran que en el segundo cuatrimestre de 1963 se incluyeron dos cursos de metodología en la lista de materias. El primero fue el seminario "Metodología de investigación social: estudio de problemas especiales", a cargo de Aaron Cicourel. El curso repasaba los problemas para medir la acción social y, a diferencia del curso de Germani, centraba su atención en los métodos cualitativos (observación participante y entrevistas). Además, introducía la importancia en la investigación de temas como el lenguaje y la significación en la vida cotidiana, lo que abría la puerta a una discusión fenomenológica, que era la base de la crítica antiparsoniana. El segundo fue una versión del Programa de Elementos de Metodología y Técnicas de Investigación Social firmado por Eliseo Verón, que se centraba en la dimensión simbólica de la vida social. Por ello, desde un enfoque semiológico, planteaba una discusión sobre las técnicas y recursos apropiados para estudiar los fenómenos de la comunicación social (Verón, 1963).

Quedan pocas dudas del carácter innovador de ambos seminarios. Su contenido mostraba una contracara al dogmatismo metodológico denunciado por los estudiantes de la carrera. No obstante, no hay información sobre la respuesta del estudiantado ni su posible impacto. En el caso de Cicourel, no era esperable una buena recepción. A pesar de su posición crítica al positivismo, los estudiantes podrían encontrarse con un profesor norteamericano, financiado por una fundación extranjera con fines

imperialistas, cuyas clases no planteaban una ruptura radical con el método científico. Con respecto al curso de Verón, la propuesta podía ser más seductora para los jóvenes aspirantes a sociólogos. Ellos podían ver a un docente más cercano generacionalmente, que ya había planteado una serie de críticas a la orientación de la enseñanza de la disciplina y que ofrecía una visión sociológica alternativa a la sociología norteamericana.

Conclusiones

La huelga de estudiantes de Sociología de 1963 en Buenos Aires es un episodio que resume las tensiones del proyecto modernizador de la disciplina en Argentina. Expresaba, por un lado, un enfrentamiento entre las demandas de los estudiantes en vías de radicalización y las decisiones de autoridades universitarias, personificadas en la figura de Gino Germani. Por otro lado, las propias tensiones del movimiento estudiantil en su búsqueda por nuevas herramientas intelectuales y políticas para construir nuevas utopías en ciernes. Ello significaba un nuevo juego de apuestas por reestablecer los liderazgos en un campo político-cultural convulsionado.

Este conflicto muestra un cóctel de distintas situaciones que, en algún punto, llegaron conjuntamente a su punto crítico, estallaron y extendieron sus secuelas a lo largo de todo el año de 1963. Es posible repasar algunas: la introducción de nuevas lecturas y perspectivas, la relación entre los profesores, los auxiliares docentes y los estudiantes, el nivel y perspectiva teórica de la enseñanza y la falta de institucionalización de instancias de discusión. En buena medida, la sobrecarga de tensiones también puede dar pistas de por qué este episodio alcanzó tal nivel de encono y radicalidad. Además, todas ellas terminaron mostrando la fragilidad institucional y organizativa sobre las que se asentaba el proyecto de una carrera que previamente presentaba indicadores de desarrollo sostenido.

A pesar de que, generalmente, se considera el alejamiento de Germani como el principal impacto de la huelga, este conflicto aconteció cuando el primer director de carrera ya había iniciado su retirada institucional, marcada en su renuncia a fines de 1962. Pese a mantener el dictado de algunas clases en la carrera de Sociología, Germani concentraba en 1964 gran parte de sus actividades hacia el Centro de Sociología Comparada del Instituto Di Tella. Este sería el preludio a su despedida de Argentina, ya que en 1965 estaba en Estados Unidos. En estas circunstancias, lo sorprendió el golpe de estado de 1966, lo que lo llevó a aceptar al poco tiempo una propuesta para convertirse en profesor de la Universidad de Harvard. Luego de esto, Germani vivió radicado hasta su fallecimiento, en 1979, primero en Estados Unidos, posteriormente en Italia y nunca retornó a Argentina.

En algún punto, la dinámica que esta disputa se asemejaba a un diálogo de sordos, en donde tanto los profesores como los estudiantes, los graduados y los auxiliares docentes, divididos entre los bandos antagónicos, se aferraron a sus posiciones sin ceder casi ningún espacio. Germani debió lidiar entonces con el desafío de articular su reclamo por autonomía con la demanda de cogobierno y compromiso

social. En ese escenario, los estudiantes cuestionaron su ambición de controlar en forma exclusiva los recursos institucionales del proyecto.

La propia carrera de Sociología, en el marco de un proyecto universitario más amplio, apoyó el uso de los datos empíricos para la resolución de los problemas sociales. Ello puso a los estudiantes en una nueva posición frente a la realidad. Este compromiso se potenció en la medida que los estudiantes adquirieron mayor capacidad de movilización, producto de la masividad, por lo que aprovecharon las oportunidades institucionales de participación y control de las decisiones que le brindaban usufructuar los derechos políticos del gobierno. De este modo, cuando los estudiantes dejaron de ser sus aliados y naufragaban todas las acciones de cooptación y negociación, decidió emigrar a otra institución, donde no esperaba ningún bloqueo a sus decisiones.

Mientras tanto, la continuidad de la sociología en la UBA afianzaba y extremaba cada vez más los postulados de la reforma. La sociología científica dejaba su impronta en favor del cambio social, lo cual potenciaba la demanda estudiantil por atender las necesidades populares. Ese énfasis en el compromiso todavía quedaba atrapado dentro del marco de uso de la ciencia como herramienta del cambio. Algunos años después, la crítica será tan radical que, en el nombre de una sociología nacional, cuestionará la propia herramienta de la sociología como ciencia. Pero Germani ya no estaría allí para asustarse.

Referencias bibliográficas

BLOIS, J. P. *Medio siglo de sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2017.

BOLETÍN DE LA DELEGACIÓN ESTUDIANTIL (BDE). Informe sobre los cursos en nuestro departamento: Introducción a la Sociología (Segundo cuatrimestre de 1963). *Boletín de la Delegación Estudiantil a la Junta del Departamento de Sociología*, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 4-8, 1963a.

BOLETÍN DE LA DELEGACIÓN ESTUDIANTIL (BDE). Conflicto con la cátedra de 'Elementos de Metodología y Técnicas de la Investigación Social'. *Boletín de la Delegación Estudiantil a la Junta del Departamento de Sociología*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 4-14, 1963b.

BOLETÍN DE LA DELEGACIÓN ESTUDIANTIL (BDE). Editorial: ¿Por qué un Boletín de la Delegación? *Boletín de la Delegación Estudiantil a la Junta del Departamento de Sociología*, Buenos Aires, v. 1, n. 4, p. 1-3, 1963c.

BUCHBINDER, P. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1997.

BUCHBINDER, P. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

DELEGACIÓN ESTUDIANTIL. *El fin es demasiado claro como para que se empañe*. Buenos Aires: Mimeografiado, 1963a.

DELEGACIÓN ESTUDIANTIL. *iii Se nos intenta sancionar por pedir mejor enseñanza!!!* Buenos Aires: mimeografiado, 1963b.

ERRO, C. A. [Correspondencia]. Destinatario a José Luis Romero. Buenos Aires em 25 jun. 1963. 1 carta personal.

GERMANI, A. A. *Gino Germani: del antifascismo a la sociología*. Buenos Aires: Taurus, 2004.

GERMANI, G. *Programa de Elementos de Metodología e Investigación Social*. [Buenos Aires]: Facultad de Filosofía y Letras, 1960. (Primer Cuatrimestre).

GERMANI, G. [Correspondencia]. Destinatario a José Luis Romero. Buenos Aires, 25 jun. 1963. 1 carta personal.

GERMANI, G. Departamento de Sociología: una etapa 1957-1962. *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, v. 19, n. 74, p. 277-282, jul.-sept. 1979.

GHILINI, A. Gino Germani: rebelión de sus discípulos e impugnaciones a la sociología científica. *Nómadas*, Bogotá, n. 46, p. 253-263, abr. 2017.

142

KÖNIG, G. *La enseñanza en la carrera de sociología de la UBA desde sus inicios hasta 1976: una aproximación desde sus planes de estudio, materias de grado y tradiciones intelectuales*. 2020. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2020.

KOHAN, N. Sociología académica y marxismo latinoamericano: historia de una polémica. *Utopía y praxis latinoamericana*, Maracaibo, v. 24, n. 85, p. 117-139, abr./jun. 2019.

LUCIANI, L. Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años sesenta. *Historia y Memoria*, Tunja, n. 18, p. 77-111, ene./jun. 2019.

MANZANO, V. *La era de la juventud en Argentina: cultura, política, y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2017.

MILLÁN, M. Reforma, revolución y contrarrevolución. El movimiento estudiantil argentino entre laica o libre y la misión Ivanissevich, 1956-1974. *Escripta: Revista de Historia, Culiacán*, vol. 1, n. 2, p. 73-100, jul./dic. 2019.

MURMIS, Miguel. Materiales para una historia de la sociología en la Argentina. [Entrevista concedida a] María Cristina Tortti y Germán Soprano. *Cuestiones de*

Sociología, Buenos Aires, n. 2, sept. 2004. *Cuestiones De Sociología*, La Plata, n. 2, jun. 2004. p. 197-245. Disponible en: <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn02a09/5801>. Accesado el: 18 jun. 2021.

NEIBURG, F. *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1998.

NOÉ, A. *Utopía y desencanto: creación e institucionalización de la Carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires, 1955-1966*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

PEREYRA, D. *International networks and the institutionalization of Sociology in Argentina (1940-1963)*. 2005. 224 f. Dissertation (Doctoral of Philosophy) – Department of Sociology, School of Social Sciences, University of Sussex at Brighton, Brighton, 2005.

PEREYRA, D. La reforma universitaria en Argentina. Antecedentes, problemas y desafíos. In: TORIBIO, D. (Comp). *La Universidad en Argentina: miradas sobre su evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 2010a. p. 93-113.

PEREYRA, D. Los científicos sociales como empresarios académicos. El caso de Gino Germani. In: PEREYRA, D. (Comp.). *El desarrollo de las ciencias sociales: tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica*. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2010b. p. 35-53.

PORTANTIERO, J. C. *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México D.F.: Siglo XXI Editores, 1978.

RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, N. Sociology and reality in Latin America: the case of Argentina. *International Social Science Journal*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 86-97, 1979.

RUBINICH, L. Los sociólogos intelectuales: cuatro notas sobre la sociología en los años 1960. *Apuntes de Investigación del CECyP*, Buenos Aires, n. 4, p. 84-112, sept. 1999.

SIGAL, S. *Intelectuales y poder en Argentina: la década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA). *Series Estadísticas n° 5*. Buenos Aires, 2004. Disponible en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/default.htm>. Accesado el: 18 jun. 2021.

VÉRON, E. *Programa de Elementos de Metodología e Investigación Social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 1963. (Segundo Cuatrimestre).

Diego Ezequiel Pereyra, doctor of Philosophy [PhD], Department of Sociology, School of Social Sciences, University of Sussex at Brighton. Es investigador adjunto del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), coordinador del Grupo de Estudios sobre Historia y Enseñanza de la Sociología (GEHES-IIGG) y profesor asociado ordinario en el Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Universidad Nacional de Lanús (UNLa), donde dirige la Especialización en Educación con orientación en investigación educativa.

depereyra@sociales.uba.ar

Lautaro Lazarte, licenciado y profesor de enseñanza secundaria, normal y especial en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (FSoc-UBA), becario doctoral UBACyT y miembro del Grupo de Estudios sobre Historia y Enseñanza de la Sociología (GEHES-IIGG).

llazarte@live.com.ar

Recebido em 25 de março de 2021

Aprovado em 7 de maio de 2021

La decadencia de la Sociología en la enseñanza secundaria en España: un análisis del impacto de la Lomce en la Sociología en la educación media postobligatoria

David Gil Solsona

Raquel Clares Sánchez

Carles Vera Gómez

Resumen

145

Este estudio es un análisis comparativo de la presencia de la asignatura de Sociología en el sistema educativo postobligatorio español. El objetivo de este es conocer cómo la promulgación de la Ley Orgánica nº 8/2013, del 9 de diciembre, conocida como Lomce (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), afectó a la presencia de la Sociología en el currículo educativo de todas las regiones de España. La metodología empleada ha sido el análisis de textos jurídicos y entrevistas telefónicas a centros educativos y profesorado. En suma, se ha comparado el cambio normativo que afecta a los currículos en las 17 regiones españolas, y se han recabado datos de 104 centros educativos de la Comunidad Valenciana. Los resultados del estudio confirman una relación significativa entre esa nueva ley de educación y la exclusión de la asignatura de Sociología de los currículos de los institutos de todas las regiones de España, excepto Cataluña. Puede afirmarse que la presencia de la asignatura de Sociología en el sistema educativo español sufrió un cambio severo a raíz de la entrada en vigor de la Lomce. El hecho de que la asignatura siga presente en la región de Cataluña permite suponer que es posible revertir la situación actual si se cuenta con los medios y la voluntad política necesarios.

Palabras clave: bachillerato; educación secundaria; España; Sociología.

Abstract

The downfall of high school Sociology in Spain: an analysis of the impact of LOMCE over post-compulsory high school Sociology

This research is a comparative analysis of Sociology's role within the Spanish post-compulsory educational system. This paper aims to verify how the coming into effect of the Organic Law nº 8/2013, from December 9th, known as LOMCE (acronymed from the Spanish Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), has affected the role of Sociology in the educational curriculum of all regions of Spain. The methodology used was the analysis of legal texts, and telephone interviews with educational centers and teachers. In short, the regulatory change affecting the curricula in the 17 Spanish regions has been compared, and data has been collected from 104 educational centers in the Valencian Community. Findings confirm that this new education law has resulted in the exclusion of Sociology from the curricula of institutes in all regions of Spain except Catalonia. It is safe to say that Sociology in the Spanish educational system suffered a severe blow because of LOMCE. The fact that the subject is still present in the region of Catalonia may suggest that reversing the current situation could be possible given the necessary means and political will.

Keywords: High School; Sociology; Spain.

146

Resumo

A decadência da Sociologia no ensino médio na Espanha: uma análise do impacto da Lomce na Sociologia no ensino médio pós-obrigatório

Este estudo é uma análise comparativa da presença da disciplina de Sociologia no sistema educacional pós-obrigatório espanhol. O objetivo é averiguar como a promulgação da Lei Orgânica nº 8/2013, de 9 de dezembro, conhecida como Lomce (Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educacional), afetou a presença da Sociologia no currículo escolar de todas as regiões da Espanha. A metodologia empregada foi a análise da legislação e de entrevistas telefônicas a centros educacionais e professores. Em suma, comparou-se a mudança normativa, que afeta os currículos nas 17 regiões espanholas, e coletaram-se dados de 104 centros educacionais da Comunidade Valenciana. Os resultados da pesquisa confirmam que essa nova lei produziu a exclusão da disciplina de Sociologia de todos os currículos dos institutos de todas as comunidades autônomas, exceto da Catalunha. Pode-se afirmar que a presença da disciplina de Sociologia no sistema educacional espanhol sofreu uma mudança severa a partir da entrada em vigor da Lomce. O fato de a disciplina seguir presente na Catalunha permite supor que é possível reverter a situação atual se contarmos com os meios e a vontade política necessários.

Palavras-chave: ensino médio; Espanha; Sociologia.

Introducción

En 2013, se aprobó en España la Ley Orgánica nº 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, Lomce), que reformaba los estudios de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y del bachillerato (Secundaria postobligatoria de orientación general). Esta reforma, promovida por el gobierno conservador del Partido Popular, venía a reemplazar la anterior legislación educativa, la Ley Orgánica nº 2/2006, de Educación (en adelante, LOE), que había sido elaborada por el anterior gobierno socialdemócrata del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). El cambio legislativo, entre otros aspectos, modificó el currículo de ambas etapas formativas. En esta transición a una nueva ley educativa, la asignatura de Sociología, que existía como optativa a nivel de Bachillerato bajo la anterior ley, desapareció del currículo.

El presente artículo analiza cómo la citada reforma legislativa modificó el estatus de la Sociología en la enseñanza media en España. En primer lugar, se esboza brevemente cual era la situación de la Sociología en el currículo del Bachillerato bajo la anterior legislación educativa (LOE), explicando brevemente la estructura normativa de la educación en un estado descentralizado como España. Seguidamente, se aportan datos acerca de la implantación real de la asignatura en el área de influencia de la Universitat de València, España (en adelante, UV) durante el curso 2015/2016, el último en el que fue ofertada. La asignatura, en tanto que optativa, no se cursaba en todos los centros. En tercer lugar, se observa en qué lugar quedó la Sociología como materia tras la reforma educativa que dio origen a la Lomce, explicando cómo se concretó su desaparición. En esta sección, se estudian dos aspectos de la situación de la Sociología después de la dicha reforma: por una parte, son verificadas las referencias a la ciencia sociológica en otras asignaturas del currículo de la Lomce, mediante un análisis de contenido de la legislación autonómica que desarrolló la ley. Por otro lado, el caso de la comunidad autónoma de Cataluña, que mantuvo vigente la enseñanza de la Sociología a través de su fusión con una de las asignaturas optativas que sobrevivieron a la reforma es analizado.

En general, pese a que la principal salida laboral para las personas graduadas en Sociología es la docencia (Alvira; Lobato; Soria, 1986; Durán Heras, 2000), al menos en España la docencia de esta materia en el nivel de enseñanza secundaria parece estar en decadencia. Esto es así pese a las voces que reivindican la Sociología como una materia esencial para formar a la ciudadanía ya desde la educación secundaria (Pipkin; Paula Inés, 2004; Zibecchi; López, 2007) e incluso en primaria (Guerrero, 2007).

La Sociología en el bachillerato bajo la anterior ley educativa (LOE)

En España, la anterior ley educativa (LOE) y su reglamento de desarrollo¹ diferenciaban tres modalidades diferentes para el bachillerato: modalidad de Ciencias,

¹ Real Decreto nº 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Publicado en el Boletín Oficial del Estado nº 266, martes, 6 de noviembre de 2007.

modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales y modalidad de Artes. Cada una contaba con asignaturas “de modalidad” propias, además de las “comunes” (compartidas por las tres modalidades). La ley contemplaba, además, una serie de materias “optativas”, (que tenían un carácter complementario), disponibles o bien para todo el estudiantado, o solamente para los que cursaban una determinada modalidad (España, 2007; España, 2006). Aquí es donde la materia de Sociología tenía presencia en el anterior currículo: era una asignatura optativa que podían escoger los estudiantes de Humanidades y de Ciencias Sociales. Sin embargo, su regulación no era homogénea en todo el territorio nacional.

A este respecto, es necesario explicar brevemente la estructura de la regulación educativa en España: quienes administran los centros y el personal educativo son las comunidades autónomas, pero a la administración del Estado español le corresponde la regulación normativa básica y la expedición de títulos. La competencia de establecer el currículo es compartida entre el Estado y las comunidades autónomas, siendo el Estado el encargado de establecer su estructura general, así como los contenidos comunes y los estándares que deben regir los sistemas educativos de todas las comunidades. Por su parte, las comunidades realizan una regulación curricular complementaria a la estatal, y tienen cierto margen de establecimiento del contenido de asignaturas no troncales (Euridyce, 2021).

Entre las competencias de establecimiento curricular de las comunidades, estaba la elaboración de la oferta de asignaturas optativas bajo la anterior legislación (LOE), estando la Sociología presente en la mayor parte, si no todas ellas (ver, por ejemplo, la Orden CE/GVA, de 17 de junio de 2009, para el caso de la Comunitat Valenciana).

La opción por la asignatura implicaba que la materia estaba regulada en el currículo, pero no siempre se impartía en todos los centros. Su oferta efectiva dependía de cuestiones organizativas de cada centro (básicamente, disponibilidad de profesorado), así como de la demanda del estudiantado. Esto hace necesario estudiar cuál era su presencia real en los centros, como haremos a continuación.

La implantación real de la asignatura antes de la reforma

El estudio de la presencia real de la Sociología en el sistema de enseñanza media español resulta relevante: pese la presencia de algunas referencias en la prensa española impulsadas desde el Departamento de Sociología de la UV (García, 2016; Medina; Grau, 2021), lo cierto es que no existen muchas referencias de investigaciones en español sobre el estudio de la Sociología en la enseñanza media (Pontremoli, 2010).

En esta sección, se presentan los resultados de un sondeo telefónico a centros de secundaria, en Julio de 2016, al terminar el último curso en el que se cursó la asignatura de Sociología en bachillerato en la Comunitat Valenciana. Ello nos permitirá fundamentar empíricamente el grado de implantación real que tenía la asignatura en una parte del territorio español.

Ahora bien, algunos de los resultados del sondeo, así como su metodología, están condicionados por el marco en el que se realizó. Éste fue llevado a cabo por un solo investigador, durante unas prácticas de investigación financiadas con una beca² con un marco temporal muy ajustado (un mes) donde dicha encuesta era solamente una de las tareas a realizar. Además, el objetivo principal de eso no era únicamente conocer el estado de la asignatura de Sociología, sino, además, establecer contacto con profesorado de secundaria para organizar unas jornadas de encuentro para debatir sobre la situación de la asignatura. Por eso, los resultados son limitados, y solo permiten conocer algunos aspectos básicos de la situación de implantación real de la asignatura en el curso 2015-2016 y en los cinco anteriores.

Metodología del sondeo

El universo del sondeo lo constituía el en directorio telefónico de todos los centros de bachillerato de titularidad pública dentro de un marco geográfico al que se llamó "Área de influencia de los estudios de Sociología en la Universitat de València". Respecto a esto último, cabe decir que, en la Comunitat Valenciana, se puede cursar el Grado en Sociología en la UV y en la Universitat d'Alacant (UA), situadas respectivamente en las ciudades de València y Alacant/Alicante. Por ello, se eligió limitar el universo a aquellos centros de secundaria para los que la UV fuera universidad de referencia en términos de estudios de Grado en Sociología (considerando distancia, facilidad de las comunicaciones, y movilidad tradicional de estudiantes). El motivo de esta limitación del territorio fue facilitar que el profesorado que se contactara tuviera interés en acudir a las jornadas de encuentro presencial que, como se ha dicho, eran también un objetivo del sondeo. La Figura 1 muestra los municipios que quedan dentro de este ámbito. Los municipios incluidos tenían, en el año 2011, 3.378.977 habitantes, lo que suponía un 67 % de la población del país valenciano.

Dentro de esta área, existían en 2016 unos 211 centros de bachillerato públicos. Se contaba con el teléfono de todos y cada uno de los miembros del universo, al tratarse de un directorio telefónico público, y se contactó al menos una vez con cada uno de ellos. Una parte importante de los centros no llegaron a contestar el teléfono, pero no se insistió en lograr obtener información efectiva de todos ellos, por tener escasos recursos de tiempo y personal, como se ha comentado, y porque se priorizaba una asistencia suficiente del profesorado a las jornadas por encima de la exhaustividad del estudio.

A pesar de la elevada respuesta negativa, haber tratado de contactar con todos los centros del universo de estudio al menos una vez permite asegurar que en esta primera fase del trabajo de campo, la muestra de centros incluidos no está sesgada.

² Beca de colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del curso 2015-2016, dotada con 2.000 euros.

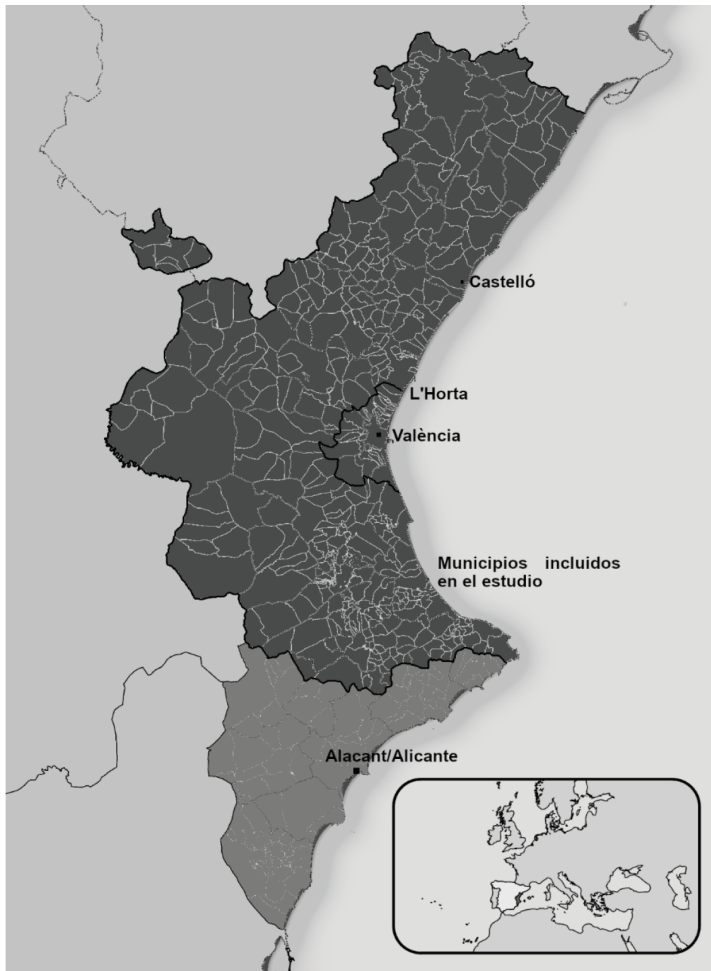


Figura 1 – Delimitación del “área de influencia” de los estudios de Sociología en la UV: ámbito geográfico del estudio

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, y a fin de aumentar el número de contactos, se inició una segunda ronda de llamadas a todos los centros situados en una zona determinada: la ciudad de València y las comarcas de l’Horta (marcada en el mapa), cuyo profesorado tendría mayor facilidad para acudir a las jornadas; y la ciudad de Castelló de la Plana, segunda ciudad más poblada del área, muy bien conectada con la capital, y que tradicionalmente aporta un gran número de estudiantes a ella.

Esta segunda ronda genera un sesgo de doble probabilidad de inclusión en el estudio. Por ello, para la presentación de resultados, se ha corregido el peso final de los centros de este ámbito.

También se ha corregido un posible sesgo en la proporción de no respuesta asociada a factores geográficos: El Gráfico 1 muestra que existe una relación entre tamaño del municipio y tasa de respuesta, siendo ésta, por lo general, mayor en los municipios más extensos.

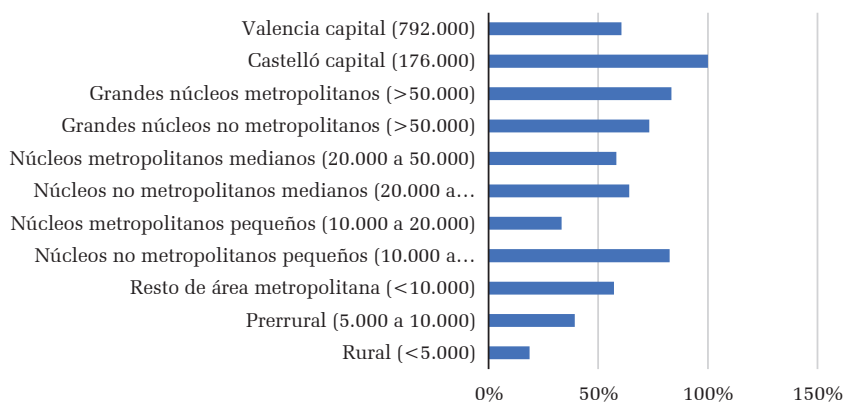


Gráfico 1 – Tasa de respuesta según tamaño del municipio

Fuente: elaboración propia.

Nota: contacto a centros del área de influencia de los estudios de Sociología de la UV.

A fin de corregir este segundo sesgo, se aplicó un factor de corrección a la información de cada centro atendiendo al estrato geográfico en el que se encontraba (tamaño de la población y del carácter metropolitano), que se combinó con la doble probabilidad de inclusión provocada por la segunda ronda de contactos mencionada:

$$\text{Factor de corrección} = \frac{1}{\text{Tasa de respuesta del estrato (0 a 1)} * \text{doble muestreo (1 o 2)}}$$

151

En cuanto a las preguntas que se administraban, se trataba de dos preguntas sencillas: ¿Se ha impartido en el presente curso la asignatura optativa de Sociología en Bachillerato en su centro? y, en caso negativo: ¿Se ha impartido durante los últimos cinco años?

Resultados

De los 211 centros de secundaria que componen el universo, se estableció contacto con 126 centros, y se obtuvo información de 107 de ellos. Esto supone una tasa de respuesta de un 59,71 % del total de centros.

De estos 107 centros, solo 28 afirmaron haber impartido la asignatura de Sociología en el curso 2015/2016. Además, hubo 20 más que habían impartido la asignatura en alguno de los 5 cursos anteriores. A continuación, en la Tabla 1, se muestra el balance obtenido tras nuestro estudio.

Tabla 1 – Balance por centros y tipo de respuesta

Balance		Total centros	% bruto (sobre la muestra)	% ponderado (sobre la muestra)
Universo: Centros dentro de los tres criterios		211	-	-
Muestra: Han contestado al teléfono		126	-	-
Se ha obtenido información (Muestra-NS/NC)		107	85%	89%
(A)	Daban Sociología en el curso 2015-2016	28	22%	21%
(B)	Ya no daban Sociología pero la habían dado en alguno de los 5 años anteriores	20	16%	16%
(A+B)	De los cuales dan o han dado Sociología en los 5 años anteriores	48	38%	37%
(C)	De los cuales no dan ni han dado Sociología en los 5 años anteriores	59	47%	52%
No sabe		19	15%	11%

Fuente: elaboración propia.

Nota: contacto a centros del área de influencia de los estudios de Sociología de la UV.

Si construyéramos un intervalo de confianza asumiendo muestreo aleatorio simple, una población de 211 casos y una muestra de 126, obtendríamos un error de muestreo de un 5,68 % para un nivel de confianza del 95,5 (dos sigmas). Aunque esto no es del todo riguroso, dadas las peculiaridades del estudio, podemos estimar que al menos un tercio (37 % \pm 5,7 %, usando la estimación ponderada) de los centros de secundaria públicos que ofertaban el bachillerato Humanístico y de Ciencias Sociales dentro del área de influencia de los estudios de Sociología de la UV impartieron la asignatura optativa de Sociología en bachillerato en algún momento entre los cursos 2011-2012 y 2015-2016. Estos resultados son visibles en el Gráfico 2.

152

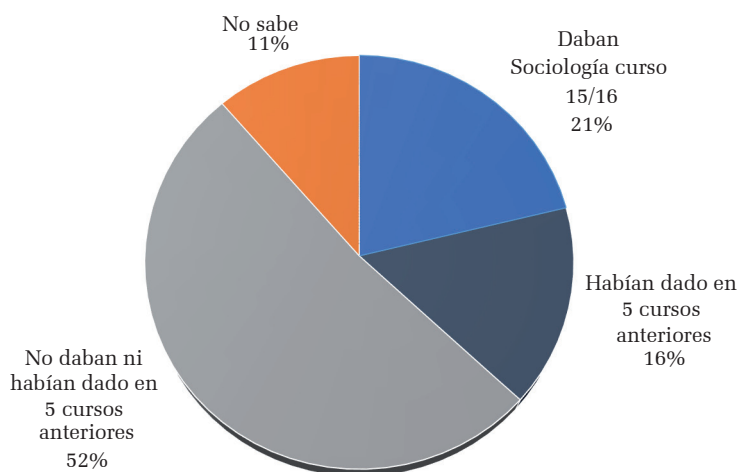


Gráfico 2 – Enseñanza de la Sociología en secundaria en el área de influencia de la UV

Fuente: elaboración propia.

Nota: contacto a centros del área de influencia de los estudios de Sociología de la UV. Porcentajes con la muestra ponderada.

La situación de la Sociología en el currículo de bachillerato en España bajo la Lomce: disciplina subyacente y supervivencia en Cataluña

Pese a la significativa implantación de la optativa de Sociología, el paso de la LOE a la Lomce supuso su desaparición del currículo de bachillerato, al establecerse un nuevo currículo para el bachillerato en toda España. Se mantienen las tres modalidades de bachillerato existentes, pero se modifica la estructura de las asignaturas, básicamente eliminando las optativas. (Ver Apéndice A y B).

Al desaparecer las asignaturas optativas del bachillerato, desaparece la asignatura de Sociología, al no ser recogida como materia troncal ni como materia específica de ninguna modalidad. Hay que destacar que no sucede lo mismo con algunas de las antiguas optativas, como Psicología, que pasa de optativa a específica de modalidad, manteniéndose en el currículo (ver Apéndice B).

Si bien cambia la ley estatal y su Real Decreto de desarrollo (RD nº 1105/2014, del 2 de noviembre), el marco de reparto de competencias compartido entre Estado y comunidades no cambia. Así, aunque se eliminan las asignaturas optativas de la regulación estatal, la ley ofrece la posibilidad de que cada comunidad autónoma, así como los propios centros docentes (siempre de acuerdo con la administración educativa pertinente) puedan establecer una serie de materias de libre configuración en el bloque de materias específicas (artículo único, término cinco de la Lomce). Esta reserva normativa es una de las claves para que la Sociología permanezca en el currículo del bachillerato en Cataluña, como veremos en la última sección.

En el resto de los territorios, como se ha comentado, la Sociología desaparece como asignatura, pero se sigue teniendo presente como ciencia que inspira los contenidos curriculares de otras materias como Ética, Psicología o Filosofía.

La Sociología como materia subyacente en otras materias

En esta parte se realiza un análisis cualitativo de la situación de la Sociología por medio de un análisis de contenido de la regulación del currículo de educación secundaria a nivel autonómico, tras la reforma que supuso el paso de la LOE a la Lomce.

Para conocer la situación de la Sociología en bachillerato, se ha revisado en primer lugar la normativa curricular a nivel nacional, como normativa superior que debe ser aplicada al conjunto de las comunidades, y posteriormente la de ámbito autonómico. (Para conocer la normativa específica vigente en cada territorio, ver Tabla 2).

Con el fin de determinar cuál es la situación de la Sociología tras este cambio, se analizan todos los decretos relativos al desarrollo curricular del bachillerato y se analizan aquellas asignaturas en que la Sociología se menciona como disciplina subyacente. De esta forma, es posible comprobar la presencia de la Sociología en el currículo actual pese a haber desaparecido como asignatura. La técnica utilizada ha

sido el análisis de contenido (Denzin; Lincoln, 2000), y los documentos analizados son los textos normativos que dictó cada comunidad autónoma para desarrollar el currículo de la Lomce, enumerados en el Apéndice C, y el Real Decreto nº 1105/2014, que establece el currículo general para toda España.

El análisis indica que, si bien la Sociología como materia ha desaparecido del currículo, la ciencia sociológica aparece en el contenido de otras materias, más o menos afines. En el propio Real Decreto nº 1105/2014, el término “sociología” aparece referido en las asignaturas de Geografía e Historia, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales y Psicología. Además, las referencias que vemos en la normativa estatal aparecen de forma semejante en varios textos legislativos autonómicos.

En la Tabla 2, se muestran los resultados del análisis de contenido, contabilizando las menciones a la Sociología en el texto legislativo de cada comunidad clasificadas por asignaturas. Cataluña no se incluye en esta tabla por su peculiar ajuste de la asignatura.

Tabla 2 – Resultados del análisis de contenido: menciones a la Sociología en el texto legislativo por comunidades autónomas

Menciones a la Sociología en el texto legislativo por CCAA						
CCAA / ASIGNATURA	Geografía e Historia/ Hª de España	Empresa/ Actividad Emprendedora	Matemáticas aplicadas a las CCSS	Psicología	Filosofía/ Valores éticos	TOTAL
Andalucía			1	1		2
C. de Valencia				1		1
Aragón						0
Asturias		2	1			3
Castilla La Mancha	2			1	1	4
Castilla y León	1	1				2
Canarias	2		1	1		4
Comunidad de Madrid						0
La Rioja						0
Islas Baleares						0
Galicia						0
C. de Murcia		1	1	1		3
Navarra						0
Extremadura	1	1	1	1	1	5
País Vasco						0
Cantabria			1			1
TOTAL	6	5	6	6	2	25

Fuente: elaboración propia.

Nota: textos referidos en el Apéndice C.

En la asignatura de Geografía e Historia, la Sociología se presenta como una disciplina necesaria en el estudio de la sociedad actual, a causa de su complejidad

creciente. En la asignatura de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, se menciona la Sociología como enfoque útil relacionado con la amplitud que abarca el emprendimiento. En la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, aparece la Sociología por el uso recurrente que hace de las matemáticas en el análisis de encuestas. En la asignatura de Psicología, encontramos la Sociología como una de las disciplinas científicas más cercanas.

La situación de la asignatura de Psicología merece una mención aparte, debido a que partía de la misma situación que la de Sociología (bajo la LOE era una asignatura optativa, y con la Lomce pasa a ser específica de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, manteniéndose en el currículo), y por su vinculación con la de Sociología en el singular caso catalán.

El caso de Cataluña

La situación de la enseñanza de la Sociología en Cataluña no se ha visto alterada por la entrada en vigor de la Lomce. Los centros de enseñanza de bachillerato en esa comunidad continúan ofreciendo una asignatura llamada Psicología y Sociología (Cataluña, 2008, p. 407-408). Sin embargo, esto no se debe a una posición prevalente, ni a un reparto competencial distinto, sino a una peculiaridad en el establecimiento del currículo de la anterior ley (LOE).

El decreto nº 142/2008, de 15 de julio, de la Generalitat de Catalunya, reguló el currículo de la LOE en Cataluña y estableció directamente tres asignaturas optativas que debían ofertar obligatoriamente todos los centros: segunda lengua extranjera, Prácticas en empresa, y Psicología y Sociología (Decreto nº 142/2008, Artículo 14.3). Esta última incluía una combinación de conocimientos de ambos campos, además de materias comunes o próximas, como técnicas de investigación, o Psicología Social (Cataluña, 2008, p. 407-408). El resto de las asignaturas optativas, fuera de estas tres, no se especificaban.

Esta forma de regular las optativas se diferenciaba de otras comunidades: por ejemplo, en la Comunitat Valenciana, el decreto que regula el currículo (Decreto nº 102/2008 del Consell) no especifica cuáles son las optativas que se ofertan. Éstas se regulan en una orden de la Conselleria competente, norma de rango inferior, que establece un extenso catálogo de hasta 33 posibles optativas, de contenido muy diverso, y entre las que se incluye la Sociología (Orden CE/GVA, de 17 de junio de 2009). A diferencia de la Comunitat Valenciana, Cataluña sí que estableció tres optativas que debían ofertarse obligatoriamente en cada centro, y una de ellas incluía a la Sociología.

Este es el primer elemento que explica la supervivencia de la Sociología en Cataluña. El segundo elemento es que el currículo que estableció la Generalitat de Catalunya bajo la anterior ley era perfectamente compatible con la actual, al incluir la Segunda Lengua Extranjera y la Psicología como asignaturas que debían ofertar todos los centros. Tras la reforma de la Lomce, estas asignaturas pasan de ser optativas a específicas, y el resto del currículo se adapta sin cambiarlo por completo.

Además, la Lomce permite la existencia de “asignaturas de libre configuración autonómica” (Ley Orgánica nº 8/2013, artículo único, término cinco), más allá de las asignaturas de enseñanza de las Lenguas y Literaturas de las lenguas cooficiales (Ley Orgánica nº 8/2013, artículo único, término veinticinco).

Esto ha permitido que el Decreto nº 142/2008 siga vigente como norma que regula el currículo en esa comunidad, con alguna adaptación a la nueva estructura en asignaturas troncales y específicas (Generalitat de Catalunya, 2021). Así, a diferencia del resto de España, el currículo en Cataluña no ha cambiado (obsérvense las fechas de los decretos de desarrollo curricular del Apéndice C), sus optativas se han convertido en específicas, y la Sociología sigue presente en el currículo, fusionada con Psicología.

Si algo nos enseña el caso catalán es que la enseñanza de la Sociología en el bachillerato en España es perfectamente posible bajo la normativa actual: solo se necesitaría un pequeño cambio curricular que extendiera la forma en que la Sociología se ha integrado en el currículo en esta comunidad autónoma al resto de territorios.

Pese al desarrollo de la Sociología como disciplina científica, su presencia en la enseñanza media siempre ha sido accesoria o secundaria. Ya en los 60 afirmaba Grupp que “la Sociología en el instituto parece estar descuidada en el currículo de secundaria” (Grupp, 1961, p. 327, citado en De Cesare, 2002, p. 302). Esta situación era semejante a principios del siglo XXI y aún hoy en día se presenta como una asignatura pendiente, sobre la que además se tiene poca información sobre las referencias y práctica docente (De Cesare, 2002; De Cesare, 2005; Lashbrook, 2001).

Conclusiones

En este artículo, hemos podido comprobar cuál es el estado de la Sociología en la enseñanza secundaria en España, en concreto en el bachillerato, tras la reforma educativa de 2013, que, en general, podemos caracterizar como “decadencia de la Sociología en la enseñanza media”.

En primer lugar, se constata como la Sociología tenía presencia como optativa en alrededor de un tercio de los centros públicos que impartían bachillerato en las comarcas del centro y norte de la Comunitat Valenciana (España). A pesar de esta implantación, cuando la Lomce elimina las optativas, la Sociología no está entre las materias que mantiene en el currículo, y sí otras como la Psicología. Tras la reforma, la situación de la Sociología como disciplina se limita al papel de disciplina que se menciona en la fundamentación y el contenido de asignaturas como Geografía, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Psicología, Empresa y Ética. La única excepción es Cataluña, donde la asignatura de Sociología sigue impartándose porque, desde 2008, está vinculada a la de Psicología, que sí que se ha mantenido en el currículo.

La conclusión es que la enseñanza de la Sociología en la enseñanza media en España ha sufrido un retroceso muy importante, al eliminarse como parte del currículo de bachillerato. Salvo excepciones, la situación de la ciencia sociológica en la etapa preuniversitaria en nuestro país es realmente grave.

En la actualidad, resulta significativo que la aprobación de una nueva ley educativa en 2020 no haya planteado una reflexión sobre el currículo, permaneciendo la Sociología fuera de la enseñanza media. Y más cuando la opción de reincorporar la Sociología sería no solamente posible, sino relativamente sencillo, utilizando el currículo catalán como precedente.

La Sociología cumple un papel fundamental en el estudio científico de la sociedad, permitiendo una mejor comprensión de ella, así como de nuestras relaciones e interacciones sobre la realidad social, así como la posibilidad de transformarla. Además, como ya dijo Francisco Alvira (2001, p. 56), "el contexto de la sociedad en que vivimos parece el más adecuado para un nuevo resurgir de la Sociología, puesto que guarda un gran paralelismo con el contexto de los años en que surgió ésta en el siglo XIX".

Sin embargo, la situación de la Sociología en la enseñanza media y superior en un país, tal y como ejemplifica el trabajo realizado desde la American Sociological Association, depende en gran medida por la atención y consideración que le otorgan las propias personas dedicadas a la Sociología (De Cesare, 2008; Riennerth, Lindsay, Wise, y otros, 1998). Estudios como el presente pretenden trabajar en esa dirección predicando con el ejemplo, sirviendo de recordatorio de que la Sociología es una herramienta básica de pensamiento crítico y cambio social.

Bibliografía

- ALVIRA, F. Presente y futuro de la Sociología en España. *Revista Española de Sociología*, Madrid, n. 1, jun. 2001.
- ALVIRA, F.; LOBATO, A.; ALVAREZ, H. La actividad laboral de los licenciados en Ciencias Políticas y Sociología. *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, v. 44, n. 2, 1986.
- CATALUNYA. Decret nº 142, de 15 de juliol de 2008. Pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, Catalunya, 29 jul. 2008.
- COMUNITAT VALENCIANA. Conselleria de Educación. Orden de 17 de junio de 2009. Por la que regula las materias optativas en el Bachillerato. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, València, n. 6051, p. 28448-28456, jul. 2009.
- COMUNITAT VALENCIANA. Conselleria de Educación. Orden de 17 de junio de 2009. Por la que regula las materias optativas en el Bachillerato. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, València, n. 6051, p. 28448-28456, jul. 2009.
- DE CESARE, M. The lesson to be learned: the past troubles and future promise of teaching high school sociology. *Teaching Sociology*, [S.l.], v. 30, n. 3, pp. 302-316, July 2002.
- DE CESARE, M. The high school sociology teacher. *Teaching Sociology*, [S.l.], v. 33, n. 4, p. 345-354, Oct. 2005.
- DE CESARE, M. Sociology in U.S. high schools. *Teaching Sociology*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 254-261, July 2008.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2000.
- DURÁN HERAS, M. A. La actual institucionalización de la Sociología en España. In: DEL CAMPO, S. *Historia de la Sociología en España*. Barcelona: Ariel, 2000.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2, de 3 de mayo de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 106, mayo 2006.
- ESPAÑA. Real Decreto 1467, de 2 de noviembre de 2007. Por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 266, nov. 2007.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 295, 10 dic. 2013.

ESPAÑA. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 3, ene. 2015. Sección 1, p. 169-540.

EURYDICE. *Organización y administración general del sistema educativo*. España, 2021. Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-79_es. Consultado en: 15 ago. 2021.

GARCÍA, M. A. Una educación sin sociedad. *Levante: el mercantil valenciano*, Valencia, 22 jul. 2016. Disponible en: <https://www.levante-emv.com/opinion/2016/07/22/educacion-sociedad-12370617.html>. Consultado en: 15 ago. 2021.

GUERRERO, A. La doble contribución de la Sociología a la formación del profesorado. *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, v. 65, n. 48, p. 203-220, dic. 2007.

MEDINA, M. A.; GRAU, M. Ser o no ser social? Educació i societat en la LOMLOE. *Levante: el mercantil valenciano*, Valencia, 27 ene. 2021. Disponible en: <https://www.levante-emv.com/aula/2021/01/27/o-social-educacio-i-societat-31441169.html>. Consultado en: 15 ago. 2021.

LASHBROOK, J. Sociology in high school: a profile of New York State. *Teaching Sociology*, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 354-359, July 2001.

PONTREMOLI, C. ¿La Sociología está pasada de moda?: una reflexión sobre la enseñanza de Sociología en la educación media en Argentina. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 6., 2010, La Plata. *Memoria Académica...* La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2010. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5024/ev.5024.pdf. Consultado en: 15 ago. 2021.

PIPKIN, D.; PAULA INÉS, S. La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados*, La Plata, n. 8, p. 85-94, 2004.

RIENERTH, J. et al. Sociology and High School Teaching. *American Sociology*, [S.l.], n. 29, p. 64-77, 1988.

ZIBECCHI, Carla, LÓPEZ, Guadalupe. Enseñar Sociología: el aporte de la práctica docente a la construcción del pensamiento social en la escuela media. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 7., 2007, La Plata. *Memoria Académica...* La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2007. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-106/543pdf>. Consultado en: 15 ago. 2021.

David Gil Solsona es graduado en Sociología por la Universitat de València, España. Actualmente es investigador predoctoral del Departamento de Sociología de la misma universidad, donde ejerce actividades como docente e investigador. Participó en la investigación de la situación de la Sociología en la Enseñanza Media en España que se lleva a cabo desde el Departamento de Sociología de la Universitat de València. Actualmente, trabaja en aspectos relacionados con la emancipación juvenil y las trayectorias vitales.

david.gil@uv.es

Raquel Clares Sánchez es graduada en Sociología por la Universitat de València, España. Actualmente cursa el Máster en Social Media: gestión y estrategia en la UOC y trabaja en el campo de la etnografía virtual.

raclasan@alumni.uv.es

Carles Vera Gómez es graduado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública por la Universitat de València, España. Tras obtener una beca de investigación en el Departamento de Sociología en la misma universidad sobre la situación de la Sociología, inició el Máster en Gestión Cultural de la misma universidad y la UPV, que cursa actualmente.

carles.cvg@mail.com

160

Recebido em 25 de março de 2021

Aprovado em 5 de julho de 2021

Apéndice A

Currículo del primer curso de bachillerato con la Lomce (Real Decreto nº 1105/2014, de 2 de noviembre)

Currículum del primer curso de Bachillerato					
Materias generales del bloque de asignaturas troncales para cada modalidad			Materias del bloque de asignaturas específicas para cada modalidad		
a) Filosofía (para todas las modalidades)			a) Educación Física (de carácter obligatorio para todas las modalidades)		
b) Lengua Castellana y Literatura I (para todas las modalidades)			b) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de dos y máximo de tres materias de entre las siguientes:		
c) Matemáticas I (modalidad de Ciencias); Latín I (itinerario de Humanidades); Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I (itinerario de Ciencias Sociales); Fundamentos del Arte I (modalidad de Artes)			1º) Análisis Musical I	5º) Dibujo Técnico I, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno/a ya hayan escogido Dibujo Técnico I en el apartado como asignatura troncal	9º) Tecnología Industrial I
d) Primera Lengua Extranjera I (para todas las modalidades)			2º) Anatomía Aplicada	6º) Lenguaje y Práctica Musical	10º) Tecnologías de la Información y la Comunicación I
e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:			3º) Cultura Científica	7º) Religión	11º) Volumen
Modalidad de Ciencias	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales	Modalidad de Artes	4º) Dibujo Artístico I	8º) Segunda Lengua Extranjera I	12º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno/a, que será considerada específica a todos los efectos
1º) Biología y Geología	1º) Economía	1º) Cultura Audiovisual I			
2º) Dibujo Técnico I	2º) Griego I	2º) Historia del Mundo Contemporáneo			
3º) Física y Química	3º) Historia del Mundo Contemporáneo	3º) Literatura Universal			
	4º) Literatura Universal				
(*)					

Fuente: elaboración propia.

Apéndice B

Currículo del segundo curso de bachillerato con la Lomce (Real Decreto nº 1105/2014, de 2 de noviembre)

Curriculum del segundo curso de Bachillerato			
Materias generales del bloque de asignaturas troncales para cada modalidad		Materias del bloque de asignaturas específicas para cada modalidad	
a) Historia de España (para todas las modalidades)		En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:	
b) Lengua Castellana y Literatura II (para todas las modalidades)		1º) Análisis Musical II	6º) Historia de la Música y de la Danza 11º) Segunda Lengua Extranjera II
c) Matemáticas II (modalidad de Ciencias); Latín II (Itinerario de Humanidades); Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II (Itinerario de Ciencias Sociales); Fundamentos del Arte II (modalidad de artes)		2º) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente	7º) Historia de la Filosofía, salvo que (...) ya hayan escogido Historia de la Filosofía 12º) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica
d) Primera Lengua Extranjera II (para todas las modalidades)		3º) Dibujo Artístico II	8º) Imagen y Sonido 13º) Tecnología Industrial II
e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:		4º) Dibujo Técnico II, salvo que (...) ya hayan escogido Dibujo Técnico II en el apartado de asignaturas troncales	9º) Psicología 14º) Tecnologías de la Información y la Comunicación II
Modalidad de Ciencias	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales	Modalidad de Artes	15º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna, que será considerada específica a todos los efectos
1º) Biología	1º) Economía de la Empresa	1º) Artes Escénicas	(*)
2º) Dibujo Técnico II	2º) Geografía	2º) Cultura Audiovisual II	
3º) Física	3º) Griego II	3º) Diseño	
4º) Geología	4º) Historia del Arte		
5º) Química	5º) Historia de la Filosofía		

Fuente: elaboración propia.

Apéndice C

Normativa del desarrollo curricular del bachillerato bajo la Lomce por comunidades autónomas

Normativa del desarrollo curricular del Bachillerato por CCAA		
CCAA	REGULACIÓN	FECHA
Andalucía	Decreto 11/2016	14/6/16
	Orden de 14 de julio de 2016	14/7/16
C. Valenciana	Decreto 87/2015	5/6/15
Aragón	Decreto 494/2016	26/5/16
Asturias	Decreto 42/2015	10/6/15
Castilla la Mancha	Decreto 40/2015	15/6/15
Castilla y León	Orden EDU/363/2015	4/5/15
Canarias	Decreto 83/2016	4/7/16
Cantabria	Decreto 38/2015	22/5/15
Extremadura	Decreto 98/2016	5/7/16
País Vasco	Decreto 127/2016	6/9/16
Galicia	Decreto 86/2015	25/6/15
Islas Baleares	Decreto 35/2015	15/5/15
La Rioja	Decreto 21/2015	26/6/15
C. de Madrid	Decreto 52/2015	21/5/15
C. de Murcia	Decreto 221/2015	2/9/15
Navarra	Decreto foral 25/2015	22/4/15
Cataluña	Decreto 142/2008	15/7/08

Fuente: elaboración propia.

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

O ensino de Sociologia no Brasil

Ileizi Luciana Fiorelli Silva

entrevistada por

Marcelo Pinheiro Cigales

167

Marcelo Cigales – Professora Ileizi, sua tese de doutorado foi pioneira sobre o ensino de Sociologia no Brasil ao tratar da configuração curricular do ensino de Ciências Sociais no estado do Paraná entre os anos de 1970 e início dos anos 2000, utilizando principalmente os aportes teóricos da Sociologia do Currículo de Basil Bernstein. O que mudou no estado do Paraná de lá para cá, quais os avanços e os retrocessos?

Ileizi Silva – A pesquisa realizada de 1970 a 2002 demonstrou que a Sociologia como disciplina escolar dependeu da composição, das posições dos agentes e das agências, dos capitais culturais e sociais mobilizados nos campos de contextualização e recontextualização pedagógica, tanto no Brasil como no Paraná. Nesse período, a Sociologia foi se expandindo na maior parte dos diversos cursos de graduação nas universidades e faculdades, bem como nos currículos da educação básica, especialmente no ensino médio, após 1996, e, de forma mais tímida, nos últimos anos do ensino fundamental. Os dois cursos de Ciências Sociais mais longevos nesse estado são o da Universidade Federal do Paraná (UFPR), criado em 1938) e o da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1973. Estudar suas propostas curriculares, os agentes envolvidos na criação e efetivação dos cursos, a organização dos cursos de pós-graduação e seus aparatos de pesquisa e ensino permitiu conhecer as estratégias de reprodução dos profissionais das Ciências Sociais e para quais mercados se dirigiam. A hipótese inicial era a de que, a despeito da aparente

maior valorização da habilitação do bacharelado, era a licenciatura que garantia a institucionalização dos departamentos de Ciências Sociais nas duas universidades, pois a maioria dos egressos trabalhava na educação básica.

Com os dados de matrículas, conclusões e inscritos em concursos públicos para o magistério nos antigos segundo e primeiro graus (ensino médio e fundamental após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, demonstramos que a hipótese estava correta, ou seja, o ensino de disciplinas como Estudos Sociais, História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) empregava os egressos dos dois cursos até o início dos anos de 1990. Residualmente, apareciam a Sociologia e a Sociologia da Educação nos cursos de magistério, mas priorizavam a contratação de pedagogas, pois essa disciplina entrava na modalidade de Fundamentos da Educação.

Com a promulgação da nova LDBEN, que previa o ensino de Filosofia e Sociologia, o número de aulas de Sociologia nas escolas do estado do Paraná aumentou. Em 2003, o vestibular da UEL e, em 2007, o vestibular da UFPR incluíram Filosofia e Sociologia em suas provas, expandindo ainda mais as aulas dessas disciplinas em escolas particulares e em cursinhos preparatórios para esses concursos de acesso às universidades. A mudança nas funcionalidades do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, após 2009, quando passou a servir como mecanismo de acesso ao ensino superior, também potencializou o mercado de aulas de Sociologia na rede de ensino privada, uma vez que os conteúdos de Sociologia foram incorporados em suas provas.

Entre 1996 e 2016, a Sociologia se tornou um componente curricular institucionalizado nas diretrizes de conteúdos e nas respectivas grades curriculares dos cursos de ensino médio, ensino médio integral (profissionalizante e de formação básica, geralmente com duração de quatro anos), nas políticas de fomento à formação inicial e continuada de professores de Sociologia: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica, pós-graduações *lato sensu* e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e, também, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, assim como a de outros estados, realizou concursos públicos para professores de Sociologia, criando um grupo de cientistas sociais estáveis na carreira do magistério. Esse dado é muito importante para pensarmos sobre o que ocorrerá após o processo que levou ao *impeachment* da presidente da República Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e desencadeou um novo período em nossa democracia, indicando sua fragilidade, pois os grupos econômicos e políticos, que se apropriaram do aparato de Estado, desfizeram os compromissos institucionais criados nos 30 anos de vigência da Constituição Federal de 1988.

No que se refere à educação e à Sociologia, os ataques e críticas vieram da sociedade civil organizada, em movimentos sociais como o Escola sem Partido, e de agentes que chegaram nas câmaras de vereadores, assembleias legislativas e Câmara Federal, que agiram por meio das redes sociais na internet, na mídia em geral e em ações diretamente nas escolas.

Dentro do Estado, no Ministério da Educação (MEC), a coordenação da Reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2015, passaram para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), totalmente aliado e submetido às orientações do Movimento Todos Pela Educação e do Movimento pela Base. Esses, por sua vez, foram financiados e alinhados a interesses e visões de mundo das fundações de bancos, tais como Itaú, e Fundação Lemann. Enfim, 13 instituições financeiras coordenaram a finalização da proposta da BNCC e, posteriormente, a implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC para toda a educação básica.

Nesse contexto, a Sociologia foi dissolvida na área de Ciências Humanas e Sociais. Os componentes curriculares foram modificados para "Projeto de Vida". Há uma mudança radical na concepção de currículo e de formação humana. Os professores concursados já estão vivenciando os efeitos dessas mudanças, tal como a diminuição das aulas de Sociologia.

Em 2020, com a pandemia, no Paraná, foi diminuída uma hora-aula de Sociologia, Artes e Filosofia, que tinham duas horas-aulas para cada série. Em 2021, manteve-se essa medida. Para 2022, prometem implantar o novo ensino médio. Ao que tudo indica, no Paraná, como nos demais estados, os professores de Sociologia terão que lutar para ministrar os componentes curriculares ligados à chave "Projeto de Vida". A perspectiva é a de tentar sobreviver dentro do sistema de educação e do mercado de aulas levando o que for possível dos conteúdos das Ciências Sociais para esses componentes genéricos. Estamos em um período de muita luta, sofrimento e perdas.

Marcelo Cigales – O Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UEL foi o primeiro a criar uma linha de pesquisa sobre o Ensino de Sociologia, sendo referência no País. Conte-nos sobre a criação dessa linha, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e o impacto no programa.

Ileizi Silva – Para que os projetos de ensino na graduação e de extensão voltados para as escolas e para formação de professores de Sociologia tivessem efetividade, nós precisamos aprimorar as pesquisas sobre currículos, formação de docentes, juventudes, escolas e vários temas correlatos ao fenômeno da inserção da Sociologia nas escolas de ensino médio. A criação do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia em 1995, do Laboratório de Ensino

de Sociologia em 2000, das pesquisas desde a defesa do meu doutorado nessa temática em 2006, do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (Lenpes) em 2007 e da área de Metodologia de Ensino com seis vagas para docentes no Departamento de Ciências Sociais ao lado da Antropologia, Ciência Política e Sociologia promoveu a consolidação das ações de pesquisa e extensão voltadas para a Sociologia nas escolas.

Esses aparatos propiciaram a produção de materiais didáticos, de trabalhos de conclusão de curso na graduação e na especialização *lato sensu*, de artigos e de relatórios de estágio na licenciatura que criaram o capital cultural necessário para sustentar a linha de pesquisa “Ensino de Sociologia” no Mestrado de Ciências Sociais da UEL (PPGSOC), de 2012 a 2017.

Representantes do Comitê de Sociologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em visita técnica ao curso em 2011, recomendaram a criação dessa linha. Os docentes envolvidos com o Lenpes ajudaram a sustentá-la até 2017. Um dos impactos para o programa foi a maior visibilidade nacional, atraindo mais candidatos externos e maior inserção de docentes da educação básica da região no mestrado. Além disso, atraímos financiamentos importantes, como os mais de 700 mil reais do Observatório da Educação (Obeduc) da Capes entre 2013 e 2017, com três bolsas de mestrado, cinco de graduação e cinco de docentes da educação básica.

A criatividade e a produtividade dessa linha ajudaram o PPGSOC a conseguir a elevação da nota do programa e, posteriormente, a criação do doutorado. Após 2018, ela foi incorporada como “política educacional” na ementa da linha “Estado, Governança e Democracia”. Nessa ocasião, o programa mudou seu nome para “Programa de Pós-Graduação de Sociologia” e criou o doutorado, transformando as quatro linhas de pesquisa em duas.

Infelizmente, não conseguimos sustentar uma linha tão específica no doutorado e, como ela não poderia permanecer apenas no mestrado, precisamos retirá-la. Na linha “Desigualdades, Cidadania e Cultura”, há também docentes que orientam pesquisas relacionadas ao “ensino de Sociologia”. Essas mudanças foram necessárias para adequar os temas de pesquisas dos docentes que permaneceram no programa, pois, com a mudança do nome do projeto, muitos pesquisadores saíram por não se sentirem contemplados com a especificidade da Sociologia – antes nossa denominação era “Ciências Sociais”, que agregava mais formações e especializações. Entretanto, temos seis docentes que orientam temas relacionados à educação em geral e ao ensino de Sociologia em particular.

Marcelo Cigales – Há que destacar a experiência da UEL com o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia e, mais recentemente, sua adesão ao ProfSocio, cujas primeiras turmas ingressaram em 2018. Qual o balanço que você faz desse programa e como ele tem contribuído para aprimorar o ensino de Sociologia no Brasil?

Ileizi Silva – A especialização em Ensino de Sociologia, desde 1995, formou 375 docentes da educação superior e da educação básica, parte desses se encaminhou para cursos de mestrados na UEL e em outras instituições. Eu sou da primeira turma desse curso, concluí em 1996 e iniciei o mestrado em Educação na Universidade de São Paulo (USP) no mesmo ano de conclusão. Muitos egressos desse curso ingressaram na linha de Ensino de Sociologia no Mestrado de Ciências Sociais da UEL desde 2012.

Esse curso *lato sensu* mantém os docentes da educação básica ligados à academia, além disso, ajuda a preparar para o mestrado. Com esse acúmulo de pesquisa e experiência na formação continuada de docentes da educação básica, houve fôlego para se associar ao projeto de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional.

A UEL, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) iniciaram, em 2014, a articulação da rede para a criação do ProfSocio, seguindo a política de fomento da Capes que já financiava mestrados profissionais para outras áreas, sendo nossa inspiração Matemática, Letras e História.

Soraya Vargas, presidente da SBS, Alexandre Zarias, coordenador do Mestrado Profissional de Ciências Sociais da Fundaj, e eu nos dividimos para encontrarmos pesquisadores desses mestrados. Zarias conversou com professores do Profmat e do Profletras. Eu e Soraya, com professores do ProfHistória. Foi muito interessante essa cooperação entre UEL, Fundaj e SBS na elaboração da proposta. Fizemos encontros em Recife e em Londrina e finalizamos o projeto com nove associadas no final de 2014.

O impacto na UEL foi estimulante tanto para o programa de pós-graduação acadêmico como para o *lato sensu* e para a graduação, que, mais uma vez, pôde contribuir com sua experiência e aprender com outros centros de pesquisa e formação. Para a acomodação das linhas de pesquisa no programa de pós-graduação, que passava por intensas modificações na luta para conseguir o doutorado, o ProfSocio teve um papel fundamental na decisão de não continuarmos com a linha de Ensino de Sociologia no acadêmico. Agora

temos um aparato completo de formação inicial e continuada para os egressos que seguem como docentes na educação básica e na educação superior. Os produtos do mestrado profissional e da especialização são mais adequados às práticas e necessidades profissionais dos docentes nas escolas.

A primeira turma da UEL se formou em 2020, os 16 docentes defenderam seus Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs) no prazo, nossa média de tempo de conclusão ficou em 25 meses. Dos 16 TCCs, 10 são de intervenção pedagógica, materiais didáticos e estudos de experiências didáticas de Sociologia nas escolas; 6 são dissertações sobre o ensino de Sociologia no ensino médio. O ProfSocio consolida nossa área e linha de pesquisa no campo acadêmico e qualifica o ensino de nossa disciplina nas escolas.

Marcelo Cigales – A UEL também conta com um Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia (Lenpes), que vem publicando uma série de livros sobre as experiências pedagógicas e de pesquisa com as escolas da região de Londrina. Você poderia nos falar da relevância desse laboratório para a formação de professores em Ciências Sociais?

Ileizi Silva – O nome e a forma desse laboratório são decorrentes de duas outras versões, a primeira, em 2000 com o nome Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) e a segunda, de 2003, com o nome Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (Gaes). Nesses projetos de extensão, criamos eixos de atuação voltados para os docentes da educação básica, os estudantes da graduação em Ciências Sociais e do ensino médio. A força dessas experiências consistiu na parceria com os professores de Sociologia das escolas de Londrina e região, aliando os estágios curriculares obrigatórios e as ações desses dois projetos.

Concorremos ao edital do programa “Universidade sem Fronteiras”, da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com o projeto “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (Lenpes)” na linha “Licenciaturas e Educação Básica”. Fomos aprovados e conquistamos cinco bolsas de graduação, uma bolsa para profissional recém-formado, uma bolsa para coordenador do projeto e mais verbas de custeio. Esse projeto conseguiu articular ações de pesquisa, ensino e extensão graças às experiências dos dois projetos anteriores.

As professoras Ana Cleide Cesário e Ana Maria Chiarotti Almeida coordenavam o Inventário de Patrimônio e Acervo de Cultura (Ipac) e se associaram a nós, oferecendo uma sede para o Lenpes, uma casa de madeira tombada como patrimônio histórico e cultural de Londrina. Chamada carinhosamente por nós de “Casinha do Ipac” ou simplesmente “Casinha”. Depois de muitos anos sem lugar, sem financiamento, sem apoio institucional consistente,

conquistamos esses apoios e pudemos dar um salto qualitativo nas pesquisas e ações extensionistas.

A primeira versão do Lenpes dentro do programa “Universidade Sem Fronteiras” desenvolveu ações no município paranaense de Ortigueira, no Colégio Altair Mongruel. Nesse período, conseguimos publicar coletâneas, artigos e orientar trabalhos de mestrado, de graduação e especialização pensando sobre essa experiência. Adquirimos uma consciência maior de conciliar a realização das experiências de maneira mais controlada, ou seja, observando, registrando, analisando criticamente o que estávamos fazendo. Cadastramos o Lenpes como grupo de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na UEL, conseguimos que ele se tornasse um projeto permanente.

Quando surgiu o Pibid, nós já realizávamos aquele formato de parceria com docentes supervisores nas escolas, só que sem bolsas e recursos. Então, uma das contribuições do Lenpes foi antecipar esse vínculo com as escolas, que permanece até hoje. Os professores de Sociologia da educação básica não se afastam da academia, dos cursos da UEL, e nós da academia não nos afastamos das escolas, estamos sempre lá, em jornadas de humanidades, semanas de Sociologia, supervisão de estágio, cursos de formação para professores, semanas pedagógicas, entre outros.

O Lenpes mantém a formação continuada dos professores de Sociologia e a inserção dos docentes e dos graduandos do curso de Ciências Sociais no universo das escolas.

173

Marcelo Cigales – O Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de Sociologia da SBS, criado em 2005, e o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), em 2009, foram eventos em nível nacional relevantes para aprimorar o debate e as pesquisas nessa área. Qual o balanço que você faz desses eventos para o aperfeiçoamento e/ou continuidade do ensino de Sociologia como tema de pesquisa?

Ileizi Silva – Todas as ações relatadas até aqui na UEL e as em parceria com a SBS visavam qualificar o ensino de Sociologia nas escolas. Para que isso pudesse se efetivar, sempre soubemos que as pesquisas sobre o ensino de Sociologia seriam fundamentais. Seriam esse “controle” científico de uma ação pública que envolvia as Ciências Sociais e sabíamos que haveria cobrança pelo desfecho da Sociologia nas escolas.

O espaço do GT e do Eneseb tem sido fundamental para desenvolver essa autoconsciência do que estamos fazendo com a Sociologia nas escolas. Além disso, esses espaços estimulam os estudantes da graduação, os professores

de Sociologia e os professores dos cursos de graduação de Ciências Sociais a formularem problemas de pesquisas. Estimulam a realização de pesquisas, pois esses agentes sabem que terão com quem dividir e dialogar, bem como progredir em suas carreiras de professores e pesquisadores. Muitos cientistas sociais que não tinham sensibilidade para essa temática, ao participar desses espaços, mudaram suas posições dentro das universidades e de seus departamentos.

Nesses eventos ganhamos muitos aliados do campo científico, que nos ajudaram nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na Capes e em diversos momentos de decisões importantes sobre nossos lugares nas associações científicas. Acho que não teríamos os mesmos resultados em termos de aumento no número de pesquisas e espaços para pesquisar sem o GT e o Eneseb. Nesses eventos conseguimos visibilidade.

Marcelo Cigales – É de destacar também sua participação na Comissão de Ensino da SBS, incluindo a organização da coletânea lançada em 2017, em conjunto com Danyelle Nilin Gonçalves, denominada *A Sociologia na educação básica*. Poderia nos contar um pouco mais sobre a atuação dessa comissão e seus desafios atualmente?

174

Ileizi Silva – Iniciei minha atuação na Comissão de Ensino da SBS quando ainda estava no doutorado e era orientada pela professora Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins. Entre 2005 e 2009, eu ajudava na secretaria da coordenação que cabia à Heloisa Martins e ao Amaury Moraes. Foi o período da criação e consolidação desse espaço. Tom Dwyer, como presidente da SBS, empenhou todos os esforços para que fôssemos integradas à SBS e para que essa instituição estivesse presente nas reformas da educação nos estados e no governo federal.

Com essas lideranças, eu aprendi sobre o funcionamento das entidades científicas, a SBS, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Aprendi como se dão as relações com a Capes, o CNPq, as fundações de apoio à pesquisa nos estados, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e a Fundação Araucária no Paraná, entre outras.

Como doutoranda e depois recém-doutora, em 2009, eu já tinha entendido melhor as relações de poder e hierarquia no campo científico, como funcionavam no campo das Ciências Sociais e como estas se posicionavam no campo científico mais amplo. O conhecimento que eu possuía sobre o campo da educação me ajudou a desenvolver um papel de mediadora entre esses campos. Entretanto, mesmo com essas vivências e conhecimentos, em alguns momentos tive dificuldade em assumir o papel de coordenadora diante

de conflitos internos na Comissão de Ensino da SBS, por exemplo, eu não me sentia forte e motivada para realizar as pontes, desenvolvendo uma autocrítica negativa sobre meu papel.

Na transição da coordenação de Heloisa Martins, em 2009, fui convidada para coordenar a comissão, mas não tive condições de aceitar e indiquei a Anita Handfas, por estar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, em termos espaciais, perto da presidente da SBS, a Celi Scalon. Mas fiquei próxima de Anita e atuante na comissão, ajudando a viabilizar o 2º Eneseb, em 2011, no Paraná.

Nosso trabalho no Paraná foi fundamental para a consolidação do Eneseb como evento da SBS. Anita Handfas coordenou com muita competência, e a Comissão de Ensino ganhou o respeito definitivo das diretorias da SBS. Infelizmente, a transição dessa coordenação não foi tranquila, com várias tensões que se acumulavam internamente e explodiram nos anos de 2011 e 2012. Como a presidência da SBS se deslocaria para a Região Nordeste com a Irllys Barreira da Universidade Federal do Ceará (UFC), achamos interessante manter esse critério que havia sido elaborado quando da indicação de Anita, em 2009. Assim, Irllys Barreira indicou a Danyelle Nilin Gonçalves, ainda desconhecida nessa comunidade ligada ao ensino de Sociologia. Para nossa alegria, ganhamos uma liderança firme, comprometida, corajosa e capaz de lidar com as tensões que persistiram por mais alguns anos. Danyelle se integrou rapidamente às políticas educacionais voltadas para a Sociologia na educação básica, organizou o Eneseb de 2013, em Fortaleza, e o de 2015 em São Leopoldo, este junto com Leandro Raizer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sua equipe.

De 2009 a 2015, meu papel consistiu em ajudar a manter uma continuidade entre os momentos anteriores à consolidação da Comissão de Ensino na SBS e o presente. Isso foi importante para, em 2013, conseguirmos uma mudança no estatuto da SBS, permitindo a filiação de cientistas sociais sem o mestrado, mas que atuassem como professores na educação básica. A coordenação de Danyelle entre 2011 e 2015 foi fundamental para a continuidade das articulações bem-sucedidas com as diretorias da SBS, além de sua inserção plena na comunidade de professores e pesquisadores ligados à Sociologia na educação básica, agregando gerações mais novas e da região Nordeste nesse movimento.

Em 2015, com a eleição de Carlos Benedito Martins para a presidência da SBS, eu me ofereci para ser coordenadora da Comissão de Ensino, visando fazer as articulações para implantação do ProfSocio, para nossa inserção na elaboração da BNCC, dar continuidade ao GT e ao Eneseb e a todas as demandas que sempre enfrentamos. Entre 2015 e 2019, em duas gestões,

coordenei a Comissão de Ensino na SBS. É preciso ressaltar que essa coordenação sempre foi colegiada e coletiva. Há, na Comissão de Ensino, desde o início, um ambiente democrático e colaborativo. Foi nesse ambiente que pudemos organizar a proposta do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional e participar da primeira versão da BNCC.

A diretoria da SBS havia negociado com a Editora Annablume a publicação de alguns livros que dessem conta das áreas da Sociologia na contemporaneidade. Entre eles está *A Sociologia na educação básica* que organizei com Danyelle. Pensamos que o livro deveria conter as seguintes temáticas:

- 1) a história antiga e recente da disciplina nas escolas;
- 2) as políticas públicas, tais como PNLD, Pibid, Residência Pedagógica, entre outras;
- 3) a formação inicial de professores nos cursos de graduação em Ciências Sociais e Sociologia e os Laboratórios de Ensino;
- 4) a formação continuada dos professores de Sociologia nos cursos de extensão, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nos mestrados acadêmicos e nos profissionais;
- 5) as pesquisas sobre ensino de Sociologia; e
- 6) os temas emergentes, tais como escola e juventude.

176

Foi gratificante a adesão dos pesquisadores para a elaboração dos capítulos e o reconhecimento de ações realizadas no sentido de qualificar o ensino de Sociologia nas escolas.

Marcelo Cigales – Você acompanhou de perto a elaboração da BNCC em suas primeiras versões, tendo representado a área de Sociologia em uma delas. Ao longo do processo de elaboração desse documento, que ocorreu em meio a uma turbulenta transição sociopolítica – incluindo-se aí o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff –, houve a ação de diferentes agentes sociais. Quais os principais desafios encontrados no processo de elaboração desse documento e como você avalia a versão final, publicada em 2018?

Ileizi Silva – Minha participação na equipe de especialistas da BNCC ocorreu por meio da indicação da professora Haydée Caruso, da Universidade de Brasília (UnB). Ela, por sua vez, foi indicada pelo professor Carlos Benedito Martins, presidente da SBS em 2015. Haydée Caruso levou esse desafio da discussão da BNCC para a reunião de julho de 2015 ao final do Eneseb. A Comissão de Ensino reunida avaliou que, se ela tivesse disposição para realizar esse trabalho, a apoiaria na construção do documento, e ela sugeriu que eu fosse indicada para juntas realizarmos os trabalhos. Como eu assumia a coordenação da comissão, entendi ser essa tarefa inerente aos trabalhos de articulação junto ao MEC.

De agosto de 2015 a maio de 2016, integrei a comissão de 115 especialistas encarregados de elaborar uma versão de BNCC a ser submetida às discussões nas escolas e estados nos meses de novembro e dezembro de 2015. Ficamos responsáveis pelo componente curricular Sociologia no ensino médio eu, Haydée Caruso (Distrito Federal), Marcos da Silva (Minas Gerais) e Fabiano Farias de Souza (Rio de Janeiro) e fomos assessorados por Marcelo Burgos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que compunha o corpo de assessores responsáveis pela BNCC. Quando eu e Haydée entramos na equipe, já havia um esboço de texto da área de Ciências Humanas e da Sociologia. Estavam discutindo os percursos formativos e como dividiríamos os conteúdos ao longo das etapas (ensino fundamental ao ensino médio) e séries (anos de cada etapa).

Foi um momento muito rico de troca com as outras áreas e os seus respectivos componentes curriculares. Depois de intenso trabalho concentrado nos meses de agosto e setembro de 2015, finalizamos uma primeira proposta de Sociologia, com os conteúdos divididos pelas três séries do ensino médio e conectados com as outras etapas da educação básica. Essa versão foi para o debate por meio da plataforma *online* e com pouco tempo para as secretarias organizarem os debates nas escolas com os professores e com os alunos.

Ocorreram muitas críticas legítimas a esse formato de consulta e também sobre a pertinência ou não de uma BNCC, exatamente no início da crise política que culminou no impedimento da presidente Dilma Rousseff.

Os 115 especialistas vinham das universidades e das secretarias de educação de municípios e estados. Éramos pesquisadores reconhecidos em nossos campos de conhecimento e em nossas inserções no campo escolar. A despeito das críticas contundentes vindas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e do Grupo de Trabalho “Currículos” dessa entidade, os envolvidos na elaboração da BNCC tinham vínculos e compromissos com a democracia e com a possibilidade de criação de um projeto nacional de educação. A versão que foi apresentada na plataforma de consulta entre outubro e novembro de 2015, e depois modificada desde a coleta das sugestões feitas nesse meio, demonstra um esforço de diálogo e de coordenação democrática na elaboração de uma política educacional dessa monta.

Os debates e os textos eram muito transparentes e acessíveis. Os membros da equipe de assessores também eram figuras públicas e acessíveis a convocações de debates das entidades científicas, das escolas, das associações de professores da educação básica, dos sindicatos, entre outros. Dessa forma, a versão da BNCC enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 3 de maio de 2016, refletia a pluralidade de visões e tensões no campo da educação e nos campos de conhecimentos específicos, mas tendo conseguido alguma

coerência na proposta e organização da BNCC, contemplando da educação infantil até o ensino médio.

Entre os desafios havia a pressão de agentes externos ao Estado e ao campo da educação propriamente dito. As fundações econômicas capitaneadas pela Fundação Lemann e o Movimento pela Base faziam pressão diretamente no Ministério da Educação e nos assessores da elaboração da BNCC no sentido de trazer as experiências de outros países que já tinham uma base comum, bem como de tentar influenciar as concepções de educação e organização das etapas da educação básica. Lembro-me de ter nossos trabalhos interrompidos para assistirmos às palestras de assessores vindos da Austrália para apresentar um “modelo” de *Core Curriculum* baseado em habilidades e competências.

Muitos desafios foram enfrentados no processo inicial de elaboração da BNCC, entre eles: como organizar referenciais gerais de cada área e de cada componente curricular de modo a realmente ajudar os docentes em suas escolhas didáticas sem engessar suas práticas? Como evitar que a BNCC se tornasse um currículo único a ser seguido pelas escolas de todo o país? Como dar conta da complexidade do conhecimento das ciências de referência que embasam os componentes curriculares e atender aos direitos de aprendizagem dos estudantes? Como elaborar uma proposta desde a perspectiva dos estudantes, dos seus direitos, sem ferir os cânones científicos de cada área? Como conciliar as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas presentes no grupo de assessores? Como conciliar projetos de educação distintos? Quais seriam nossos consensos e pontos de unificação?

De certa forma, os especialistas foram se acertando e, quando conseguiram dar corpo a uma proposta e entregá-la ao CNE, outros desafios se apresentaram.

Em maio de 2016, a presidente Dilma foi afastada para o processo de impedimento, outros dirigentes assumiram cargos no MEC e retomaram projetos de educação já testados nas gestões de Fernando Henrique Cardoso. Interromperam a BNCC na etapa do ensino médio, pois iriam propor uma reforma radical na organização dessa etapa da educação básica.

Passaram, com dispensa de licitação a elaboração da BNCC para a Fundação Alberto Vanzolini, de São Paulo, ligada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e romperam com a lógica de formulação e com a concepção que estava se desenhando na versão de maio de 2016. Em fevereiro de 2017, concluíram a BNCC até o ensino fundamental e deixaram a versão do ensino médio para ser finalizada após a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017.

Assumiram em definitivo a perspectiva da pedagogia das competências e a indução de organizar os referenciais curriculares nos estados e nas escolas

por áreas, tendo dissolvido a força dos componentes curriculares ou das disciplinas específicas.

A parte referente ao ensino médio foi elaborada em 2017 e 2018 seguindo a mesma lógica e perspectiva teórica e metodológica presentes nas etapas anteriores. Segundo a Lei nº 13.415 de 2017, que reformou o ensino médio, uma parte da carga horária, 1.800 horas, será destinada à formação proposta na BNCC, que ficou dividida em áreas de conhecimento aplicado segundo habilidades e competências comuns para todos os componentes curriculares das respectivas áreas.

Marcelo Cigales – Um dos efeitos da Reforma do Ensino Médio, que começa a ser implementada em alguns estados, foi a perda de obrigatoriedade das disciplinas escolares, à exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, encerrando o ciclo da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em nível nacional, iniciado em 2008. Somam-se a isso algumas incongruências apontadas por pesquisadores da área, que indicam a existência de dificuldades para a plena implantação dessa reforma. Qual sua visão sobre esse processo e qual o impacto dele na continuidade da Sociologia escolar?

Ileizi Silva – Podemos resumir a situação da reforma do ensino médio em 2021 da seguinte maneira: na implementação da BNCC de 2017 a 2018, o Consed ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos referenciais curriculares dos estados com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. Percebe-se nesse processo um modo de governança em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo, diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial.

O que Bernstein (1996, 2000, 2003) apontava como tendência nos currículos da Europa, que, no final do século 20, estavam cada vez mais controlados pelo campo da produção e pelo aperfeiçoamento da divisão do trabalho no campo de controle simbólico, também se mostrou forte no Brasil, após 2016. Uma diminuição da autonomia entre o campo da produção (ou do mercado) e o campo da educação. Assim, o campo da recontextualização pedagógica oficial e da reprodução nas escolas também viram diminuídas suas autonomias em relação ao controle do Estado e do mercado.

A Sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de *status*. Ela não tem lugar e carga horária definidos

e aparece na Lei nº 13.415 de 2017 como “Estudos e Práticas de Sociologia”. Assim, a nova gramática interna do discurso pedagógico governante não destaca o currículo de coleção e as disciplinas específicas. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares. Os professores de Sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir os conteúdos sociológicos nos processos de escolarização.

A BNCC de 2018 não diz como a Sociologia será organizada nas escolas; mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira sociologização da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Até janeiro de 2021, 17 estados tinham encaminhado seus referenciais para os respectivos conselhos estaduais de educação, 4 os tinham aprovado, 1 tinha sido homologado, 4 estados estavam realizando a consulta pública e 6 estados os estavam elaborando. A ação das agências e agentes que controlam os processos de reformas nos Estados foi persistente e não suspendeu os trabalhos no período de crise sanitária em função da pandemia causada pelo coronavírus. Apesar do fechamento das escolas de modo presencial e dos esforços dos professores em se adaptarem ao ensino remoto, as secretarias de estado de educação com as fundações supracitadas não suspenderam os trabalhos de elaboração dos referenciais do ensino médio. Na verdade, fica claro o não desejo de uma participação direta dos professores na elaboração e discussão dos referenciais. Os professores iniciaram o ano letivo de 2021 com a pandemia agravada no Brasil, que em fevereiro tinha uma pessoa morta por minuto, e o retorno presencial com a mudança nas grades curriculares de vários estados, que decidiram ensaiar a reforma prevista para 2022.

Em 2021, começam a chegar os livros didáticos já adaptados aos referenciais estaduais que ainda estão em processo de elaboração ou aprovação. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avaliou livros encomendados pelas editoras a diferentes autores, já no registro da interdisciplinaridade e das áreas de conhecimento. Os professores não encontraram os nomes de suas disciplinas ou componentes curriculares “tradicionais”, tais como: Sociologia, Filosofia, História, Geografia etc. No lugar, chegaram os livros intitulados de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”; “Projetos de Vida”; “Projetos Integradores”; “Protagonismo Juvenil”. As agências e os agentes oriundos do mercado educacional e editorial, dinamizados pelas fundações e organizações, conseguiram articular e coordenar essas mudanças.

A primeira leitura dos documentos disponíveis permite afirmar que os 26 estados e o Distrito Federal estão em plena sintonia com a nomenclatura das

áreas e competências no modo de organizar as grades curriculares. Os componentes curriculares novos e genéricos estão com grande parte da carga horária: “Projeto de Vida”; “Projetos Integradores”; “Protagonismo Juvenil”, “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Isso demonstra a aposta da nova governança da reforma educacional deslocada do MEC para o Consed, deste para as fundações econômicas, de que as editoras poderiam, sim, escrever os livros didáticos já nessa concepção. O alijamento das universidades, de pesquisadores, das associações científicas, das escolas e dos professores foi fundamental para essa rapidez na implementação da reforma de maneira unificada. Os professores foram chamados a escolher livros didáticos de referenciais curriculares que serão implantados em 2022.

A hipótese de uma centralização e de uma unidade conceitual e técnica para os desenhos curriculares nos estados apresenta-se de forma promissora para a continuidade das pesquisas. Os dados que tenho coletado e analisado preliminarmente, até o momento, corroboram a hipótese de diminuição drástica da autonomia do campo de recontextualização pedagógica oficial, especialmente das escolas, em relação ao mercado e ao Estado, restando um pequeno espaço de ressignificação dos componentes curriculares pelas chaves da sociologização dos discursos presentes nas habilidades e competências listadas nos novos referenciais estaduais e nos livros didáticos já aprovados pelo PNLD 2021.

Marcelo Cigales – Estamos vivenciando um momento histórico com a educação remota emergencial devido à Covid-19. Como a sua universidade tem pensado a formação inicial e continuada dos professores de Sociologia nessa configuração?

Ileizi Silva – Em 2020, no que se refere aos professores da educação básica e do ensino superior, o desafio maior foi transferir as atividades formativas para as plataformas digitais. Tivemos que lidar com a profunda desigualdade social e educacional agravada pela falta de condições da maioria dos estudantes para se adaptar ao ensino remoto. E por que não dizer também dos professores? Desde a aquisição de equipamentos adequados até as habilidades necessárias para ensinar nesse meio. Tanto nas escolas de educação básica como nos cursos de licenciaturas, os professores conseguiram criar meios para conversar com os estudantes do ensino médio e das graduações, buscando evitar uma evasão maior do que a já efetivada. Foram dinamizadas redes nacionais e regionais; aulas, debates e eventos ocorreram em todo o Brasil. Na UEL e em outras instituições, foi possível realizar o estágio curricular das licenciaturas em Ciências Sociais de maneira remota, assim como os grupos de Residência Pedagógica e do Pibid das diferentes instituições de ensino superior (IES) iniciaram suas atividades e se inseriram nas escolas desse mesmo modo.

Os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, incluindo o ProfSocio, mantiveram suas atividades no modo remoto, com aulas e defesas *online*, permitindo que muitos docentes da educação básica concluíssem sua formação naquele nível de ensino. Observo que a pandemia nos desafiou a entender melhor os conteúdos digitais, a Sociologia digital, o ensino remoto e a educação a distância. Essa aprendizagem ficará e muita coisa será preservada mesmo quando estivermos no formato presencial. Do ponto de vista objetivo, temos que acompanhar os dados de evasão no ensino médio e nas licenciaturas. Esse fenômeno, que já se desenhava e aparecia em vários dados do censo escolar e do censo do ensino superior, pode se agravar com o prolongamento da crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19.

Referências bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman; Littlefield, 2000.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

SILVA, Ileizi. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais, no estado do Paraná (1970-2002)*. 2006. Tese (doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo (USP), Brasil, 2006.

SILVA, Ileizi; ALVES NETO, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-283, maio/ago. 2020.

SILVA, Ileizi; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. 404 p.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva, doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde desenvolve, desde 1990, uma série de ações acadêmicas e políticas para a profissionalização do ensino das Ciências Sociais no Brasil. Atuou na realização do primeiro Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), em 2009, evento que acontece a cada dois anos e, em 2021, acontecerá sua sétima edição. Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia” (Lenpes), com registro no CNPq, e membro do Comitê de Pesquisa CP18 – Ensino de Sociologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

ileizisilva@hotmail.com

Marcelo Pinheiro Cigales, doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez”, com registro no CNPq, e coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) interdisciplinar entre História e Sociologia da UnB.

marcelo.cigales@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2021

Aprovado em 30 de abril de 2021

reserhas

A história da Sociologia argentina

Carolina Monteiro de Castro Nascimento

Diego Greinert

BLOIS, Juan Pedro. *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*. Buenos Aires: Eudeba, 2018. 336 p.

O livro *Medio siglo de la Sociología en la Argentina: ciencia, profesión y política (1957-2007)*, de Juan Pedro Blois, é um aprofundado estudo acerca do processo de consolidação do campo da Sociologia no país e, nesse ínterim, das disputas para a atribuição de sentidos da disciplina. Cabe destacar que esse trabalho reflexivo sobre a história e os projetos originários da Sociologia se insere em uma agenda de pesquisa atual e em constante desenvolvimento: o autor dialoga com produções tanto da Argentina como de diferentes latitudes, trabalhando recursivamente com autores como Fernanda Beigel, Antônio Brasil Junior, Alejandro Blanco, entre outros.

A análise sócio-histórica de Blois inicia-se a partir do primeiro curso de Sociologia na Universidade de Buenos Aires (UBA). Essa abordagem evidencia o papel axial da instituição, tanto para a conformação da disciplina quanto para o surgimento dos demais cursos de Sociologia durante os 50 anos de história considerados. Como Blois (2018) explica, ainda que existam registros das primeiras disciplinas de Sociologia na Argentina desde 1898, nas Faculdades de Direito, é somente a partir da fundação do curso na UBA que a Sociologia desponta enquanto ciência e profissão, em meados da década de 1950.

No primeiro capítulo, “La sociología como ciencia y profesión (1957-1963)”, o autor destaca, dentre os desafios enfrentados nesse processo, a falta de condições materiais, como a dificuldade de se encontrar um espaço físico para o departamento e a ausência de um corpo docente especializado.

A história da consolidação da Sociologia na Argentina é marcada pela disputa de dois projetos epistemológicos que atribuíam sentidos diferentes para a disciplina.

Um deles se vincula a Gino Germani (1911-1979), sociólogo italiano que fundou e consolidou o curso na UBA a partir de 1955. Apesar de europeu, sua influência teórica era estadunidense, aproximando-se da metodologia quantitativa e defendendo o uso de uma “sociologia científica”. O outro projeto está ligado à figura de Alfredo Poviña (1904-1986), docente da Universidade Nacional de Córdoba que, em parceria com Juan Carlos Agulla (1928-2003), tinha uma concepção europeia, focando uma “sociologia de cátedra”, que enfatizava a produção e o uso de teorias e pensamentos sociais.

Configurou-se, assim, de um lado, a “sociologia científica” – que defendia que a produção de conhecimento da realidade argentina deveria incorporar as ideias, agendas e metodologias estrangeiras – e, de outro, a “sociologia de cátedra”, fundamentada em diálogo com as tradições locais de conhecimento. Essa disputa epistemológica culminou em diversas rupturas e clivagens institucionais. Uma delas foi a criação de diferentes organizações representativas: a Sociedade Argentina de Sociologia (SAS) pelo grupo de Poviña, e, em oposição, a Associação Sociológica Argentina (ASA) pelo de Germani.

No capítulo dois, “Críticas internas, descontento de los estudiantes y resurgimiento del marxismo (1963-1966)”, o autor explica que essa disputa se acirrou ainda mais a partir da crise política aprofundada pelo fim do governo peronista no país, período em que novos governos militares e civis buscaram, sem sucesso, uma fórmula legítima de poder. A instabilidade política e social das décadas de 1950 e 1960 engendrou o surgimento de uma “nova esquerda”, instigando o interesse e a politização cada vez maior da juventude argentina e, assim, gerando um ingresso massivo, nos cursos de Sociologia, de alunos que buscavam uma formação política e social. Com o aumento no fluxo de matrículas, novos centros de investigação social foram criados, incluindo universidades privadas.

Nessa toada, Germani passou a enfrentar críticas não somente do grupo de Poviña e da SAS, mas também dos próprios alunos da UBA: críticas essas advindas tanto dos alunos novos quanto dos antigos, que ampliaram suas formações cursando suas pós-graduações em universidades europeias. A fronteira quase sem interseção que havia no curso da UBA entre a sociologia empírica e o pensamento social, ou seja, o projeto construído e defendido por Germani, desagradou aos alunos que, envolvidos no debate marxista e na pauta política, criticavam a corrente sociológica do curso, o estrutural-funcionalismo, pois viam-na como uma teoria comprometida com a manutenção da ordem social e dos privilégios de classe. Assim, esse período foi um momento de ruptura de Germani com seus alunos, que demandavam um curso mais reflexivo e político, baseado no debate anti-imperialista e pós-colonial.

Contudo, em 1966, o General Juan Carlos Onganía (1914-1995) encabeçou um golpe militar, promovendo mais mudanças e descontinuidades no âmbito acadêmico argentino. No capítulo três, “El auge de la sociología y su diversificación (1966-1973)”, Blois afirma ter sido um período marcado por características diversas e heterogêneas, causadas por disputas entre o governo golpista e os estudantes que compunham a nova esquerda. Se, de um lado, o governo de Onganía pautava autoritariamente políticas conservadoras e religiosas, de outro, o alunato marxista

recém-chegado à UBA – balizado principalmente no curso de Sociologia – construía forte oposição e resistência.

Mesmo com resistência, Onganía interferiu na administração da universidade, que teve sua autonomia restringida. Funcionários e professores foram demitidos e as novas contratações passaram a ser feitas por um rigor ideológico. Atividades e cursos foram retirados e descontinuados. A Sociologia que restou se inseriu principalmente nos novos centros de investigação social, financiados pelas fundações estadunidenses Ford e Rockefeller. Assim, os sociólogos que continuaram trabalhando na área passaram a responder à agenda estrangeira, principalmente dos Estados Unidos.

Esse cenário mudou somente com a ascensão de Héctor Cámpora (1909-1980) ao poder em 1973, apoiado por uma juventude peronista interessada em transformações sociais. No quarto capítulo, “Politización, represión y repliegue de la sociología (1973-1983)”, o autor explica como a UBA, a comando do novo reitor Rodolfo Puiggrós (1906-1980), passou por uma miríade de mudanças estruturais e curriculares. Rebatizada como Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires e com um novo projeto educacional, a universidade buscou encerrar a fase na qual grandes corporações estrangeiras tinham poder e influência e passou a ter como objetivo estar a serviço da “libertação nacional” e do “povo”. A maior parte do quadro docente foi alterada: enquanto professores que possuíam identificação com o peronismo foram incorporados ao quadro, os do antigo regime foram retirados.

O curso de Sociologia também passou por uma reformulação em 1974, feita com base na compreensão da necessidade da disciplina em fornecer conhecimento local sobre a realidade argentina coetânea e focada na inserção laboral dos graduados. Essa preocupação com a “utilidade” da disciplina se traduziu na contratação de sociólogos para atuar no governo, o que, conseqüentemente, gerou uma vinculação mais estreita entre o curso e a política. Esse foi um momento de efervescência da Sociologia, no qual se destaca o aumento de 50% do corpo discente no espaço de um ano. Assim, ela ganhou, além de maior espaço e novos adeptos, um novo escopo, o da militância. O ofício do sociólogo estava intimamente ligado ao ofício do político.

Todavia, com a morte do General Juan Domingo Perón (1895-1974), a Argentina observou mais um giro ao conservadorismo e autoritarismo, que teve como característica a desarticulação violenta de qualquer atividade que fosse vista como subversiva à nova ordem social. Nesse ínterim, as universidades sofreram medidas repressivas, como a expulsão de docentes, a inserção de vigias da polícia e das Forças Armadas e a proibição de atividades extracurriculares, entre outras.

A Sociologia teve, mais uma vez, seus sentidos e objetivos alterados. Por ser rotulado como um curso subversivo, foi censurado, perseguido e fechado por vários semestres. Cabe, aqui, traçar um paralelo com o Brasil: Liedke Filho (2005) explica que, durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), ao contrário do que se observou na Argentina, houve um expressivo aumento no número de cursos de graduação e pós-graduação em Sociologia, fundados, principalmente, em universidades e centros de pesquisa privados, locais a que o governo não tinha muito acesso – o que revela os distintos percursos possíveis da Sociologia.

Em 1976, o curso de Sociologia da UBA foi reestabelecido. Ainda assim, sua reabertura ocorreu de forma sucateada, visto que ele passou a ser um adendo da Faculdade de Direito e ficou sem receber investimento ou espaço significativos. Os sociólogos já formados também enfrentaram grandes dificuldades: sem espaço para trabalhar no Estado, como costumavam ter, exilaram-se ou dependiam, para sobreviver, de centros de estudos privados que contavam com capital estrangeiro. Nesse contexto, os sociólogos argentinos pararam de trabalhar em prol de estudos nacionais e voltaram a responder à agenda, principalmente, dos Estados Unidos. Assim se configurou a Sociologia argentina até 1984.

Com o processo de redemocratização no pós-1984, as universidades e a Sociologia tiveram seus objetivos reformulados, como o autor relata no capítulo cinco, “La recuperación de la democracia y la reorganización de la carrera de Sociología de la UBA (1984-1990)”. A redemocratização foi guiada pelo preceito de não exclusão: pluralidade era a meta do novo governo. Uma das medidas desse empenho foi a realização de concurso público para docentes, o que objetivava garantir a pluralidade e uma segurança maior na permanência do professor em seu cargo.

O período analisado nesse capítulo se estende até 1990, com a criação da Facultad de Ciencias Sociales, que representa um marco para a estabilização do curso. Os anos anteriores a esse, porém, foram marcados por conflitos, discordâncias e disputas. A socióloga Susana Torrado foi a escolhida para implementar as mudanças necessárias que colocariam o curso de Sociologia de acordo com o novo plano democrático. Torrado via como imprescindível a modificação do quadro docente, trocando todos os professores da época ditatorial. Assim, convocou os sociólogos mais notáveis da época anterior à ditadura que haviam sido exilados ou afastados da universidade. A estratégia de Torrado foi vista como dissonante da política governamental de não exclusão e, com pouco mais de um mês no cargo, ela renunciou.

Após a saída de Torrado, Cristian Gravenhorst assumiu o cargo. Juntamente com uma comissão de assessoria pedagógica, elaborou, sem sucesso, um novo currículo para a Sociologia, construído por meio de duas estratégias: 1) o incentivo à prática de pesquisa; e 2) a promoção de práticas profissionais para além da academia. Seguindo uma concepção estreita sobre o que a Sociologia deveria ser e qual ofício o sociólogo deveria desempenhar, Gravenhorst não escutou o alunato – que via a Sociologia como um curso politizado e um ofício político/acadêmico – e teve seu currículo amplamente recusado.

Não somente o novo currículo mas também os novos professores tiveram que atender a uma expectativa bem definida do corpo discente. Os alunos não se identificavam com professores que se mostravam desconexos da academia politizada. Rechaçavam aqueles que tiveram suas trajetórias alheias à universidade e à resistência política e que se balizaram em empresas privadas. A força política dos alunos acarretou a compreensão da Sociologia como uma carreira, acima de tudo, acadêmica.

Essa concepção só foi transformada a partir da última década do século 20, com a ampliação da inserção profissional dos sociólogos. Blois trabalha com esse

período no último capítulo da obra, “Diferenciación de la sociología y desarrollo de nuevas inserciones profesionales (1990-2007)”. A expansão universitária, que se intensificou na década de 1990, foi um dos fatores que levaram à ampliação e estabilização dos cursos e dos ofícios da Sociologia. A criação de novas universidades descentralizou a Sociologia da UBA e gerou novos espaços e oportunidades para os sociólogos formados e em formação.

A inserção profissional dos sociólogos na Argentina, pós-década de 1990, configurou-se como processo muito diverso daqueles dos períodos anteriores. As possibilidades da profissionalização da Sociologia em setores para além da academia se concretizaram em instituições estatais, em empresas privadas e em organizações não governamentais (ONGs). Com isso, uma nova rede ampla de pesquisadores, pós-graduandos e sociólogos se firmou, dissipando o caráter unicamente academicista da disciplina. Essa lógica é a que ainda permanece atualmente. É interessante notar que, no Brasil, a profissionalização da Sociologia seguiu um caminho muito distinto, uma vez que nunca foi consolidado um modelo de formação profissional, resultando em uma crise na identidade profissional da disciplina (Bonelli, 1993). Assim, consideramos a leitura desse livro indispensável para quem deseja conhecer a pluralidade de experiências das Sociologias latino-americanas e refletir sobre os caminhos que a disciplina pode tomar, dependendo do contexto em que está inserida.

Em suma, a obra de Juan Pedro Blois (2018) se constitui como um minucioso estudo acerca do processo de institucionalização da Sociologia na Argentina. É inovadora ao abordar essa trajetória a partir da história e do desenvolvimento do curso de Sociologia da UBA – o primeiro do país e *locus* central da estruturação do campo na Argentina. O autor discute como a organização, os sentidos e os objetivos da Sociologia, bem como a inserção profissional dos egressos, foram, ao longo das décadas, transformados de acordo com o cenário político nacional e global. Esse caráter pendular da Sociologia analisado ao longo da obra – marcado ora por momentos de maior valorização, ora por grande sucateamento – não é algo exclusivo da realidade argentina, mas próprio da disciplina, como o autor também coloca. Portanto, a leitura pode fomentar uma análise da própria realidade brasileira, servindo como base para um possível estudo comparado entre as Sociologias dos países vizinhos – Brasil e Argentina.

Referências bibliográficas

BONELLI, M. G. As ciências sociais no sistema profissional brasileiro. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 31-62, jul./dez. 1993.

LIEDKE FILHO, E. D. A sociologia no Brasil: histórias, teorias e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

Carolina Monteiro de Castro Nascimento, mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

cah.castro@gmail.com

Diego Greinert, doutorando em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é graduado, especialista e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

diego_pnd@hotmail.com

Recebido em 24 de fevereiro de 2021

Aprovado em 19 de maio de 2021

Trajetórias e destinos profissionais de sociólogos(as) no Brasil

Camila Ferreira da Silva

Rodrigo de Macedo Lopes

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; MATIAS FILHO, Manoel (Org.). *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*. Vitória, ES: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. 316 p.

A obra *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*, organizada por Adelia Miglievich-Ribeiro e Manoel Matias Filho e publicada pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes) em 2019, representa uma recentralização do debate em torno da profissão de sociólogo(a) no Brasil. Os movimentos de expansão experimentados não só pelos cursos de graduação em Ciências Sociais e em Sociologia, mas também pelos programas de pós-graduação da área, não são, necessariamente, proporcionais ao reconhecimento e à valorização social dos(as) sociólogos(as), conforme afirma Amurabi Oliveira no prefácio desta obra. Por isso, objetivar o espaço destinado a esses profissionais é tarefa imprescindível, no sentido de compreender avanços, retrocessos e possibilidades de luta no cenário atual.

O livro é dividido em duas partes: na primeira, pode-se encontrar a discussão sobre a atividade profissional técnica e pedagógica dos(as) sociólogos(as) no país nas últimas décadas; na segunda, encontra-se um registro histórico e documental dos cursos de graduação e programas de pós-graduação, das associações de classe e entidades profissionais da área de Sociologia e, ainda, da legislação que dispõe sobre a profissão de sociólogo(a) no Brasil. Registra-se ainda a presença de distintas gerações de sociólogos(as), formados(as) desde o final da década de 1970 até a década de 2010. Essa amplitude temporal traz para o debate uma diversidade de contextos que marcam os capítulos da obra, possibilitando ao leitor uma perspectiva longitudinal capaz de atualizar a discussão em torno da profissão de sociólogo(a), a partir de diferentes experiências e investigações.

O subtítulo do livro – *um balanço de trinta anos* – fornece pistas acerca dos marcos temporais sobre os quais os autores se debruçam nos capítulos. Não à toa, o texto que abre a obra traz uma reflexão interessante sobre a dessacralização da Sociologia nos anos 1990. Nesse capítulo de Adelia Miglievich-Ribeiro, intitulado “Os anos 1990 e a sociologia como profissão: desafios renitentes”, o mote da discussão centra-se na estigmatização de empregos não acadêmicos e na vocação à alta cultura que os(as) sociólogos(as) nutriam, de maneira tácita, em sua formação.

O pano de fundo da formação dos(as) sociólogos(as) na década de 1990 é composto por diferentes forças que atualizavam a demanda e a atuação desses sujeitos. Alguns elementos, como a eleição de um presidente que era sociólogo, a demanda por modernização da sociedade brasileira e a corrente atuação nos movimentos sociais, corroboravam a imagem que se tinha do sociólogo como um profissional responsável por estruturar esse processo de modernização.

Nessa esteira, temos no segundo capítulo, “As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos”, de Salvatore Santagada, uma espécie de convergência com relação a esse debate sobre o mercado profissional para o(a) sociólogo(a), principalmente em posições profissionais não acadêmicas; o sul do Brasil serve, nesse caso, de cenário. Destaca-se em ambos os artigos a discussão sobre o não reconhecimento da profissão pela sociedade em geral como parte do problema da inserção do(a) sociólogo(a) no mercado de trabalho não acadêmico. Além disso, é importante salientar que, de alguma maneira, os capítulos abordam questões relacionadas à [falta de] interação entre o mundo acadêmico e o mundo profissional e ao fato de a profissão se encontrar em construção.

O primeiro capítulo do livro já tocara no tema das entidades de classe, mas esse objeto ganha centralidade no terceiro capítulo, “A sociologia, a organização e as principais lutas dos sociólogos do Rio Grande do Sul”, no qual Aurea T. Tomatis Petersen aprofunda um pouco mais a discussão sobre a criação de entidades de classe, com especial atenção para a Associação Gaúcha dos Sociólogos e sua atuação nos anos de chumbo da ditadura militar. Uma das bandeiras dessa associação entre 1970 e 1990, que merece destaque, é exatamente a luta em torno da introdução da Sociologia como disciplina para o ensino médio, o que acaba servindo como ponte para os próximos capítulos.

No capítulo 4, “A profissão de professor de sociologia: reflexões sobre a condição profissional no Rio Grande do Sul”, a análise proposta por Thiago Ingrassia Pereira, ainda que continue incidindo sobre o tema do mercado de trabalho para o(a) sociólogo(a), recai mais acertadamente sobre a atuação do professor dessa disciplina. O autor traça um perfil do mercado de trabalho para o professor que atua na área de Sociologia na escola de educação básica. Além disso, compartilha com o capítulo 1 o debate sobre a dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

No quinto capítulo, “Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e os desafios para a formação do professor de sociologia”, Tânia Elias Magno da Silva apresenta uma multiplicidade de questões sobre formação, conteúdos, livros didáticos e carga horária da disciplina escolar, mostrando o quanto de reflexão ainda se necessita na área de formação de professores de Sociologia. O capítulo seguinte,

“Formação de professores para o ensino de sociologia na escola básica”, assinado por Elisabeth da Fonseca Guimarães, também trata da formação de professores em Sociologia. Nesse caso, o texto segue uma linha mais propositiva e aponta caminhos que passam pela mudança de sentido que a formação docente possui, tanto para os professores dos cursos de Ciências Sociais quanto para os estudantes, futuros docentes.

Confirmando que a docência no ensino médio constituiu, nos últimos anos, um dos principais espaços de atuação de sociólogos(as) no país, os capítulos seguintes também incidem sobre essa temática. Alexandre Fernandes Corrêa e Natália Pereira Lima, no capítulo “Sociologia no ensino médio no Maranhão: reflexões sobre a transmissão da cultura sociológica para jovens”, tratam do pioneirismo do Maranhão no sentido da figuração da Sociologia no ensino médio e de seu papel na formação e escolarização da juventude, ante os desafios de consolidar sua presença no currículo escolar desse estado. Lígia Wilhelms Eras, no capítulo intitulado “Entre teorias e práticas de ensino na formação de professores: trajetórias do campo da pedagogia e do ensino de ciências sociais/sociologia na educação básica”, aborda a formação de professores de Sociologia por meio do hiato entre as teorias sociais, os cursos de licenciatura da área e o trabalho docente na escola.

Subvertendo a ordem linear de apresentação dos capítulos, interessa-nos indicar que o último capítulo da obra também aborda o ensino da disciplina na escola, e o papel dos(as) professores(as) ganha centralidade. Trata-se de “O ensino de sociologia na educação básica: sobre deuses pagãos, fetiches acadêmicos e o despertar de uma nova sociologia”, de autoria de Mauro Meirelles, Daniel Gustavo Mocelin e Leandro Raizer. Nesse capítulo, os autores se ocupam dos planos de ensino de jovens docentes de Sociologia da última etapa da educação básica, com o objetivo de interrogar os movimentos de transposição dos constructos acadêmicos para o cotidiano da sala de aula e utilizam alegorias de heróis para ilustrar as encruzilhadas que esses jovens professores enfrentam em seu ofício.

Fechando a primeira parte da obra, destacamos ainda dois capítulos que têm em comum a objetivação de papéis da Sociologia em dois campos sociais: o educacional e o político. Em “A sociologia na constituição do campo educacional brasileiro”, Marcelo Pinheiro Cigales propõe a seguinte chave de leitura da relação entre a Sociologia e o campo educacional brasileiro: o ideário de modernização da disciplina serviu de base para a constituição do campo educacional no país. A primeira metade do século 20 é, pois, analisada e, por meio daquele projeto modernizador que ganha corpo em 1930, o autor levanta um questionamento sobre o projeto de Sociologia, de sociologia escolar e de sociedade do qual estamos diante nos dias de hoje. Por fim, José Antonio Spinelli analisa artigos assinados por Francisco Correa Weffort, com vistas a assinalar a importância da Sociologia no debate público em um momento crucial da história do país. Trata-se do capítulo “Francisco Correa Weffort: populismo, sindicalismo, liberalismo (artigos críticos no jornal Opinião, 1972-1977)”, que ratifica o potencial dos posicionamentos dos cientistas sociais ante as questões nacionais.

Os 11 capítulos aqui brevemente apresentados são responsáveis por fazer emergir novas questões sobre o ofício de sociólogo(a), mas também por recentralizar

uma questão cara a sociólogos(as) brasileiros(as): a identidade profissional. Longe de uma identidade bem definida e amplamente reconhecida pela sociedade de modo geral, as limitações legais para o exercício da profissão, bem como a separação real e simbólica operada pelas distinções entre as formações bacharelesca e de licenciatura, têm sido determinantes para os destinos profissionais e a desvalorização social desses sujeitos.

A falta de unidade ou de aglutinação, denunciada em textos amplamente debatidos quando abordada a profissão de sociólogo(a) no Brasil (Durand, 1984; Schwartzman, 2009), ganha, na obra aqui resenhada, uma resposta à altura. A segunda parte do livro, intitulada "Formação e organização dos sociólogos", encarrega-se de mapear os espaços dos(as) sociólogos(as) no Brasil, conferindo materialidade ao título da obra. O leitor depara-se com um registro que combina memória das entidades de classe da área de Sociologia, posto que narra o processo de criação e desenvolvimento dessas entidades, com um compilado de documentos sobre legislação, cursos de graduação e pós-graduação, além dos projetos apresentados e em tramitação no Congresso Nacional, que têm como objeto a área de Ciências Sociais. Compreendemos, ademais, que a segunda parte do livro acaba servindo como uma fotografia do atual estado de organização dos(as) sociólogos(as) brasileiros(as), revelando a pujança e a consolidação da Sociologia brasileira em diferentes frentes de atuação.

O balanço de trinta anos que a obra realiza é revelador de avanços importantes, conforme assinalado nos seus 11 capítulos e na capacidade organizativa das entidades ligadas à Sociologia no país, bem como de uma perpetuação histórica da indefinição com relação ao espaço próprio dos profissionais da área. Uma das principais questões que o conjunto de textos que compõem este livro nos permite apreender diz respeito à complexificação da profissão e ao lócus da escola como importante espaço de atuação dos(as) sociólogos(as) brasileiros(as), o que deve se traduzir em objeto privilegiado para a literatura especializada, à qual tem se colocado a tarefa de pensar as trajetórias, as carreiras e as inserções profissionais dos egressos das Ciências Sociais e, mais particularmente, da Sociologia.

Referências bibliográficas

DURAND, J. C. A mal assumida profissão de sociólogo. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 76-78, jul./set. 1984.

OLIVEIRA, A. Prefácio: um balanço mais que oportuno. In: MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; MATIAS FILHO, M. (Org.). *O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos*. Vitória, ES: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. p. 9-14.

SCHWARTZMAN, S. A sociologia como profissão pública no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 22, n. 56, p. 271-279, maio/ago. 2009.

Camila Ferreira da Silva, doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL)/Bolsa Erasmus Mundus da União Europeia, com pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), professora permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

ferreira.camilasilva@gmail.com

Rodrigo de Macedo Lopes, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é membro do Grupo de Pesquisa Periferias, Afetos e Economia das Simbolizações (GruPPAES/UFAL) e do Grupo de Estudos sobre Universidades (GEU/UFRGS).

rlopes9@gmail.com

Recebido em 31 de março de 2021

Aprovado em 7 de maio de 2021

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre ensino de Sociologia

Ana Martina Baron Engerroff

Lígia Wilhelms Eras

CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario Bispo (Org.). *Rumos da Sociologia na educação básica: reformas, resistências e experiências de ensino: Eneseb 2017*. Porto Alegre: Cirkula, 2019. 252 p.

201

Os debates promovidos no 5º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), realizado em 2017 na Universidade de Brasília (UnB), estão sistematizados em três seções: 1) análises sobre a conjuntura educacional e o ensino de Sociologia oriundas das conferências e das mesas redondas; 2) balanços das discussões desenvolvidas nos grupos de trabalho; e, 3) narrativas autobiográficas apresentadas nas rodas de conversa. Há também dois anexos que registram as oficinas realizadas e os pôsteres apresentados no evento. A coletânea retrata o “espírito de nosso tempo” ao revisitar o sentido da memória e da inovação no exercício coletivo de seus 32 autores em 17 capítulos. De um lado, as análises que discorrem sobre o lugar qualificado e reflexivo da Sociologia no cenário cultural contemporâneo, assim como sobre as atuações da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) – por meio da Comissão de Ensino –, conferem visibilidade ao debate da Sociologia na educação básica, ressonante nos novos percursos formativos do mestrado profissional em Sociologia; viabilizam eventos como o Eneseb; e lançam um olhar particular sobre o momento de supressão do espaço do ensino de Sociologia no percurso político-curricular das escolas no contexto atual. De outro lado, apontam-se inovações manifestadas pelo aumento e diversificação das interfaces temáticas com o ensino de Sociologia nos 12 grupos de trabalho (GTs), 43 pôsteres e 24 oficinas pedagógicas.

HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Org.). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009. 287 p.

O livro traduz o contexto de pós-obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, a partir da Lei nº 11.684/2008, e explora três eixos de discussão sobre a dinâmica desse ensino na escola: 1) debates promovidos no I Encontro Estadual do Ensino de Sociologia (Ensoc) em 2008; 2) fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos na implantação do ensino de Sociologia na educação básica, com análises sobre a formação de professores, a produção de livros didáticos, as propostas programáticas (modelos, conteúdos, currículo) e as condicionalidades da estruturação do ensino médio na rede pública e privada em relação ao ensino dessa disciplina; 3) reflexões quanto às experiências em torno de pesquisas sobre diferentes espaços e atores sociais na recepção do conhecimento sociológico no contexto escolar, na formação de professores e nas configurações das licenciaturas em Ciências Sociais, nos padrões de produção de materiais didáticos e no estágio supervisionado.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011. 169 p.

Fruto da dissertação de mestrado da autora, defendida em 2000, a pesquisa, revista e atualizada com base em debate posterior, centra-se na compreensão das condições para a constituição de um campo de estudos sociológicos no Brasil entre 1920 e 1940, antes, portanto, da sua introdução nos cursos de ensino superior. Utiliza como principal fonte os manuais didáticos de Sociologia, nos quais identifica os atores envolvidos em sua elaboração e as condições de produção, circulação e legitimação dos conhecimentos sociológicos. A investigação evidencia os pioneiros da Sociologia no Brasil, bem como as principais concepções acerca desse saber marcado, sobretudo, por conteúdos de caráter cívico e civilizatório. Com inspiração em Max Weber, conclui-se que o conjunto de manuais contribuiu para o processo de rotinização dos conhecimentos sociológicos no País, tornando possível a constituição de uma nova ciência e de uma nova disciplina escolar.

MORAES, Amaury (Org.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC, 2010. 304 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

O livro tem como objetivo auxiliar os professores de Sociologia em suas práticas de sala de aula. Organizado em duas partes, a primeira apresenta o contexto histórico e pedagógico do ensino de Sociologia no Brasil, aludindo à trajetória da disciplina nos currículos escolares brasileiros e à formação de um campo de pesquisa específico e sugerindo possibilidades de utilização do debate e dos documentos curriculares pelos docentes na relação ensino-aprendizagem. Considerando que, em 2008, foi estabelecida a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em todos os anos do ensino médio, o livro recupera as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ocnem), editadas em 2006, suscitando questões de ordem metodológica para o

ensino de Ciências Sociais. A segunda parte apresenta recortes teórico-metodológicos referentes a alguns temas e questões de interesse da disciplina de Sociologia que abrangem os campos do conhecimento das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), contando com autores especialistas, indicados pelas respectivas associações de classe, os quais contribuem para fortalecer o ensino e a pesquisa sobre a disciplina. Os capítulos da segunda parte contêm sugestões de abordagem dos conteúdos e indicação de materiais complementares para os professores.

SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. 402 p.

Os 19 capítulos que compõem a coletânea, refletem acerca dos aspectos que atravessam o ensino de Sociologia na educação básica, tais como: a história da disciplina, os currículos voltados para ela, a formação de docentes, a relação da graduação e pós-graduação com o ensino básico, e o ensino da disciplina como objeto de pesquisa. Destaque-se a pluralidade de objetos de análise utilizados na obra, que perpassam as experiências da Sociologia no ensino básico nos diferenciados sistemas de ensino (federal, estadual, municipal), os documentos recentes voltados ao currículo – como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, os sistemas de avaliação de ensino, os programas de incentivo à docência e à formação inicial e continuada de professores. Dessa maneira, a obra combina estudos que utilizam variados métodos, abordagens, experiências e perspectivas teóricas, mediante os quais se estabelece o diálogo entre os autores dos capítulos. O livro representa o fortalecimento da rede de pesquisadores e professores da educação básica em torno do ensino da disciplina, com seu reconhecimento pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e consequente consolidação da área.

203

Ana Martina Baron Engerhoff é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
anamaron@hotmail.com

Lígia Wilhelms Eras, doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é docente de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/Campus Xanxerê).
ligiaweras@hotmail.com

Recebido em 30 de março de 2021

Aprovado em 30 de abril de 2021

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)

- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

inep

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO