

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PARA ALÉM DAS LUTAS POLÍTICAS EM
(DES)FAVOR DE SUA OBRIGATORIEDADE**

Núbia Regina Telles

Anápolis-GO

2022

NÚBIA REGINA TELLES

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PARA ALÉM DAS LUTAS POLÍTICAS EM
(DES)FAVOR DE SUA OBRIGATORIEDADE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

**Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende
Ferreira**

Anápolis – GO

2022



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Núbia Regina Telles

E-mail nubia_telles@hotmail.com

Dados do trabalho

Título A Sociologia no Ensino Médio: para além das lutas políticas em (des)favor de sua
obrigatoriedade

Dissertação

Curso/Programa Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

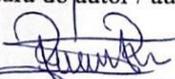
Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis - Goiás, 22/ 09/2022

Local Data


Núbia Regina Telles

Assinatura do autor / autora


João Roberto Resende Ferreira

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TQ274 Telles, Níbia Regina
s A Sociologia no Ensino Médio: para além das lutas
políticas em (des)favor de sua obrigatoriedade / Níbia
Regina Telles; orientador João Roberto Resende
Ferreira. -- Anápolis, 2022.
93 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CEEH - NELSON DE
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Ensino de Sociologia. 2. Intermitência da
Sociologia. 3. Práxis. I. Resende Ferreira, João
Roberto, orient. II. Título.

Universidade
Estadual de
Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Aos vinte e três dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas, na forma de videoconferência, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa da mestranda Núbia Regina Telles, intitulado "A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PARA ALÉM DAS LUTAS POLÍTICAS EM (DES)FAVOR DE SUA OBRIGATORIEDADE". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: João Roberto Resende Ferreira (Presidente) – PPG-IELT/UEG, Flávio Munhoz Sofiati – PPGAS/UFG e Veralúcia Pinheiro – PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestranda e seu orientador. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, o presidente da banca examinadora, Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi APROVADA, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às dezesseis horas e dez minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Alex Douglas Costa, secretário do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **Flávio Munhoz Sofiati, Usuário Externo**, em 24/08/2022, às 13:54, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO ROBERTO RESENDE FERREIRA, Membro de Comissão**, em 25/08/2022, às 10:03, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **VERALUCIA PINHEIRO, Docente de Ensino Superior**, em 31/08/2022, às 09:47, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ALEX DOUGLAS COSTA E SILVA, Secretário (a)**, em 23/09/2022, às 11:59, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador
000032889759 e o código CRC 73B547FE.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

Aos professores, verdadeiros agentes transformadores, dedico este trabalho, na esperança de um país mais justo.

*Ao **Francisco, Sofia e Giovanna**, por materializar o amor na existência humana.*

*Ao **Tasso, Fátima, Roberto e Adélia**, pela cumplicidade e partilha.*

*À **Maria**, pela imensurável doação e pela vida.*

Meu primeiro amor!

.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória acadêmica, muitas contribuições foram essenciais para a consolidação do saber. Assim, se esse trabalho existe, isso se deve a estas pessoas que direta e indiretamente contribuíram nessa empreitada. À Deus, aos familiares, professores e amigos: agradecer-lhes é um ato de reconhecimento pela força, parceria, ensinamentos e motivação.

A Deus, pelo *sopro* da vida e por cada suspiro da existência.

Aos meus familiares, partícipes da vida e companheiros insubstituíveis. Por amar, compartilhar e tornar tudo que é pesado, mais leve.

Ao professor doutor João Roberto, pela orientação comprometida e qualificada. Por acreditar nesta pesquisa, acompanhar e compartilhar os ensinamentos de maneira sempre zelosa.

À professora doutora Veralúcia, pelas leituras criteriosas e sugestões no Exame de Qualificação e por aguçar a crítica e a certeza da necessidade da revolução.

Ao professor doutor Flávio, pelo aporte e qualificação do meu trabalho.

A todos os professores, alunos e profissionais do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, pelas enriquecedoras contribuições durante as aulas, seminários e atividades complementares.

Ao professor Luciano, coordenador regional de educação, e aos professores de Sociologia das escolas públicas estaduais de Anápolis, que gentilmente contribuíram para a realização da pesquisa empírica.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

TELLES, Núbia Regina. **A Sociologia no Ensino Médio: Para além das lutas políticas em (des)favor de sua obrigatoriedade.** 2022. 93 fls.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira.

Defesa: 23 de agosto de 2022.

Este trabalho objetiva uma análise do ensino de Sociologia, com ênfase na atuação dos professores da rede pública estadual da cidade de Anápolis-GO, ante as interferências sofridas pela regulamentação e desregulamentação proporcionadas pelas políticas públicas educacionais e pela concepção de ensino advinda desse contexto de lutas por sua obrigatoriedade nos currículos escolares. Diante da descontinuidade na produção pedagógica em torno do ensino de Sociologia no Ensino Médio, e por ser uma disciplina recente que carece de articulação entre os professores, colocamos a seguinte problemática: Que interesses subjazem tanto à defesa da regulamentação quanto da desregulamentação da Sociologia no Ensino Médio? Partindo disso, investiga-se, nesse trabalho, num percurso metodológico de abordagem qualitativa, um breve traçado histórico sobre a Sociologia, abrangendo, desde seu surgimento enquanto ciência até se chegar aos autores que discutem o ensino de Sociologia no ensino médio, com base teórica em Comte (2002), Durkheim (1999, 2004, 2014), Marx (2010, 2011, 2017), Ianni (1989) Fernandes (1954, 1976), Meucci (2000, 2015), Sarandy (2011), Oliveira (2011), Silva (2007, 2010), dentre outros. Além disso, seguiu-se a uma análise dos documentos nacionais e estaduais oficiais do Ensino Médio, desde a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB 15/98, Resolução CNE/CEB 03/98, Parecer do CNE 38/2006, Lei nº 11.684/2008, Currículo Referência para o Estado de Goiás, até se chegar na Lei nº 13.415/2017 e Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio, sob o pressuposto de analisar qual a gênese das diretrizes que norteiam o ensino de Sociologia e qual o lugar destinado à Sociologia dentro delas. Com o intuito de sustentar as análises e contornar a construção epistemológica do trabalho, buscou-se a compreensão do fazer sociológico nas escolas, fato que nos remeteu a investigar tal conjuntura, seus agentes e suas práticas, para além da análise documental, a partir da aplicação de questionários. Rastrear o percurso de intermitência da Sociologia na educação básica nos permitiu apreender os obstáculos e desafios para sua legitimação e consolidação enquanto campo de saber, uma vez que a pesquisa nos levou a constatação de que a maioria dos docentes em Sociologia não são habilitados em Ciências Sociais e ocupam este espaço para complementação de carga-horária. Além disso há baixa participação coletiva dos docentes frente aos propósitos do estabelecimento da regulamentação e consolidação da Sociologia enquanto disciplina obrigatória. Somado a isso, num contexto nacional, a reforma do Ensino Médio é, atualmente, a nova ameaça para o ensino de Sociologia, uma vez que o Novo Ensino Médio busca promover os valores neoliberais e empresariais, substituindo os projetos de vida sociais por projetos de vida individuais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Intermitência da Sociologia. Práxis.

ABSTRACT

TELLES, Núbia Regina. **A Sociologia no Ensino Médio: Para além das lutas políticas em (des)favor de sua obrigatoriedade.** 2022. 93 fls.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

Orientador: Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira.

Defesa: 23 de agosto de 2022.

This work aims to analyze the teaching of Sociology with an emphasis on the performance of teachers from the state public network of the city of Anápolis-GO in the face of interference suffered by regulation and deregulation provided by public educational policies, and the conception of teaching arising from this context of struggles mandatory in school curricula. Faced with the discontinuity in the pedagogical production around the teaching of Sociology in High School and because it is a recent discipline that lacks articulation among teachers, we pose the following problem: What interests underlie both the defense of regulation and deregulation of Sociology in High School? Based on this, this work investigates, in a methodological course of a qualitative approach, a brief historical outline of Sociology, covering from its emergence as a science to the authors who discuss the teaching of Sociology in high school, with a theoretical basis in Comte (2002), Durkheim (1999, 2004, 2014), Marx (2010, 2011, 2017), Ianni (1989) Fernandes (1954, 1976), Meucci (2000, 2015), Sarandy (2011), Oliveira (2011), Silva (2007, 2010), among others. In addition, an analysis of official national and state high school documents was followed, since Law n° 9.394/96 (LDBEN), National High School Curriculum Guidelines (DCNEM), Opinion CNE/CEB 15/98, Resolution CNE /CEB 03/98, CNE Opinion 38/2006, Law No. 11.684/2008, Reference Curriculum for the State of Goiás, until reaching Law No. 13.415/2017 and Curriculum Document for Goiás High School stage, under the assumption of analyzing what is the genesis of the guidelines that guide the teaching of Sociology and what is the place assigned to Sociology within them. To support the analysis and circumvent the epistemological construction of the work, we sought to understand the sociological practice in schools, a fact that led us to investigate this conjuncture, its agents, and its practices, beyond to documental analysis, from questionnaire applications. Trace the course of sociology's intermittence in basic education allowed us seize the obstacles and challenges for its legitimation and consolidation as field of knowledge, once the search lead us to realization that most sociology's teachers are not qualified in Social Sciences and occupies this space to complement the workload. In addition, there is low collective participation of professors in relation to the purposes of establishing the regulation and consolidation of Sociology as a mandatory subject. In addition, in a national context, the reform of high school is currently the new threat to the teaching of Sociology, since the new high school seeks to promote neoliberal and business values, replacing social life projects of individual life.

Keywords: Teaching Sociology. Intermittence of Sociology. Praxis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 SOCIOLOGIA: UMA CIÊNCIA QUE (DES)ENCANTA.....	17
1.1 Gêneses e contribuições da Sociologia.....	21
1.2 Principais pensadores e perspectivas do conhecimento sociológico clássico.....	26
1.3 A Sociologia no Brasil: da ciência à transposição didática.....	39
1.4 O Fazer Sociológico sob as Condições Política, Econômica, Cultural e Educacional.....	45
2 AS IDAS E VINDAS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.....	49
2.1 O Percurso Normativo do Ensino de Sociologia após a Redemocratização do Brasil.....	49
2.2 Elementos que definem a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio.....	55
2.3 Elementos que contribuem pela exclusão da Sociologia no ensino médio.....	59
3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE MARXIANA.....	64
3.1 O sujeito professor no ensino de Sociologia: Uma análise do perfil do docente das escolas públicas da cidade de Anápolis-GO.....	64
3.2 Como se ensina Sociologia nas escolas de ensino médio nos colégios da rede pública da cidade de Anápolis-GO: uma lacuna entre a prática e a práxis.....	73
3.3 A sociologia diante da reforma empresarial da educação.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE.....	92

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 - A presença da Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Goiás, após aprovação da nº Lei 11.684, de 02 de junho de 2008.....52
- Figura 2 - A presença da Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Goiás, após aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.....54
- Figura 3 - Mensagem Presidencial nº1073/2001 que comunicou o Senado Federal do veto integral ao PLC 09/2000 (PL 3178/1997-CD).....61

GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Graduação dos professores que atuam no ensino de Sociologia das escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021).....66

Gráfico 2 -	Graduação dos professores que atuam no ensino de Sociologia das escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021).....	69
Gráfico 3 -	Motivos que levaram os docentes a atuarem como professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021).....	71
Gráfico 4 -	Participação em organizações coletivas dos docentes que atuam como professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021).....	72
Gráfico 5 -	Recursos didáticos utilizados pelos professores no ensino de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021).....	73
Gráfico 6 -	Posicionamento dos professores de Sociologia que atuam nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO diante das teorias sociológicas e da ordem capitalista (2021)	76

QUADROS

Quadro 1 -	A contribuição dos pensadores clássicos da Sociologia para a compreensão da sociedade moderna	38
------------	---	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS -	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ALAS –	Associação Latino-Americana de Sociologia
ANFOP –	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASB –	Associação dos Sociólogos do Brasil
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE –	Conselho Estadual de Educação
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNE / CEB –	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DCGOEM –	Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio
DCNEM –	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FNS –	Federação Nacional de Sociólogos
ISA –	International Sociological Association – Associação Internacional de Sociologia
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
OCEM –	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID –	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL –	Projeto de Lei
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
SBS –	Sociedade Brasileira de Sociologia
SINSEP –	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia, no Brasil, possui uma trajetória marcada por discontinuidades. Seu percurso de idas e vindas tem provocado discussões, tanto no âmbito pedagógico como no político, principalmente no que se refere a suas consequências para a formação humana e para a instabilidade desse componente curricular enquanto campo de saber.

Nesse trabalho nos propomos a investigar o processo de intermitência da Sociologia, no Ensino Médio, no período entre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, até a implementação do Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio, no ano de 2022.

O processo de normatização da Sociologia como disciplina, a partir da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), materializou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98. Tais normativas pretendiam que os sistemas de ensino estaduais estruturassem seus currículos de maneira mais flexível e que organizassem os saberes por áreas, e não por disciplinas.

Um amplo debate se disseminou pelo país, a partir de representantes da Sociologia e de políticos em relação à inclusão obrigatória dessa disciplina no currículo do Ensino Médio, o que culminou na aprovação do Parecer do CNE 38/2006, o qual se contrapôs, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Todavia, em 2017, com a alteração da LDBEN, por força da Lei nº 13.415/2017, em seu Art. 35 A, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC definiu os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, por áreas do conhecimento, incluindo em seu §2º a obrigatoriedade dos estudos e práticas de Sociologia, retirando novamente seu caráter de disciplina.

O contexto de discontinuidade na produção pedagógica em torno do ensino de Sociologia, no ensino médio, aqui sucintamente apresentado, ilustra a composição da problemática desta pesquisa: Como a regulamentação e a desregulamentação da Sociologia no ensino médio interferem na prática pedagógica e, conseqüentemente, na concepção de ensino desse componente curricular?

Para responder a essa pergunta, optamos pela pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que tem como procedimentos metodológicos a catalogação e a análise de documentos nacionais e estaduais sobre o ensino de Sociologia no ensino médio, perfazendo todo o percurso normativo desde a LDBEN até se chegar na implementação do DCGEM: Lei nº 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB

15/98, Resolução CNE/CEB 03/98, Parecer do CNE 38/2006, Lei nº 11.684/2008, Currículo Referência para o Estado de Goiás, Lei nº 13.415/2017 e Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio; além de revisão de literatura e pesquisa empírica.

A pesquisa contou também com uma busca nos bancos de dados da Capes por periódicos, teses e dissertações, utilizando as palavras-chaves “Ensino de Sociologia”, “Intermitência da Sociologia”, “Sociologia na Educação Básica”, no período referente ao recorte temporal dessa pesquisa, para que pudéssemos nos situar sobre o alcance dos estudos nessa área de concentração.

Como revisão de literatura, partimos da leitura e fichamento de obras que permitem a relação entre a Sociologia e o mundo moderno, tais como Comte (2002), Durkheim (1999, 2004, 2014), Marx (2010, 2011, 2017), Ianni (1989); o ensino de Sociologia no Brasil, como Fernandes (1954, 1976), Meucci (2000, 2015); autores que discutem o ensino de Sociologia no ensino médio, como Sarandy (2011), Oliveira (2011), Silva (2007, 2010), dentre outros.

O levantamento empírico foi realizado por meio de questionários aplicados aos professores de Sociologia que atuam nas escolas regulares da Rede Pública Estadual, no município de Anápolis. Dos 34 questionários enviados, 26 foram respondidos. Devido ao contexto da pandemia da Covid-19, utilizamos o formulário do Google Forms para a coleta dos dados. Inicialmente foi realizado um contato com o coordenador regional de educação do município de Anápolis, o professor Luciano Almeida Pereira, que assinou o Termo de Anuência. Logo em seguida foi elaborado um mapeamento das unidades escolares que ofertam o ensino médio regular, com o nome e contato dos gestores e coordenadores pedagógicos, os quais receberam, via e-mail, o Termo de Anuência da Instituição, o Termo de Compromisso do pesquisador, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética, além do questionário para pesquisa.

Convém, portanto, deixar registrado, já na introdução desta dissertação, que houve um esforço considerável durante o desenvolvimento da pesquisa, especialmente na fase de redação do trabalho para o exame de qualificação, pois o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 dificultou o acesso presencial aos sujeitos da pesquisa e, principalmente, por inculcar no trabalho e na pesquisa uma adaptação ao trabalho remoto que culminou com novas dificuldades a serem enfrentadas.

Essa pesquisa relacionou o ensino de Sociologia ministrado nas escolas com a teoria sociológica e com o que é prescrito nas normatizações, bem como no contexto social, político e econômico. Vinculou, também, o posicionamento e a prática educativa dos professores da rede estadual que atuam nas escolas circunscritas à Coordenação Regional de Educação de

Anápolis em relação ao descontínuo da disciplina Sociologia promovido pelas políticas educacionais. Com isso, estabeleceu-se como se dá a articulação e o posicionamento dos professores em favor da obrigatoriedade da Sociologia, e se essa luta por sua regulamentação é por reserva de mercado ou por consciência crítica.

Na realização destas reflexões, buscamos, por meio de uma fundamentação teórica em Ianni (2011), Comte (2002), Durkheim (1999, 2004, 2014), Weber (2001, 2004), Marx (2010, 2011, 2017), Fernandes (1954, 1976), traçar um panorama que relacionasse a educação à ciência sociológica, de maneira a perpassar pelo contexto de formação da Sociologia na Europa até se chegar ao ensino de Sociologia no Brasil, após a redemocratização do país, especificamente na repercussão da intermitência da Sociologia na atuação do professor.

A trajetória da Sociologia, no currículo escolar, está diretamente relacionada ao seu caráter científico e, por isso, ao seu percurso epistemológico e arcabouço teórico. Ademais, está também relacionada às políticas educacionais e aos seus respectivos contextos sociais. A compreensão dessa trajetória de instabilidade, enquanto componente curricular, requer, portanto, a compreensão da totalidade. A análise do fenômeno educacional, neste caso objetivada pela intermitência da Sociologia no ensino médio, pode ser empreendida quando conseguirmos elucidar sua mais simples manifestação, para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Para tanto, a pesquisa foi organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, *Sociologia: uma ciência que (des)encanta*, tratamos, então, de elaborar um histórico da Sociologia como forma de compreensão científica da realidade, seus principais fundadores e perspectivas do conhecimento sociológico. A retomada aos clássicos nos permite a percepção de que os problemas e categorias pensados naquele momento possuem um caráter atemporal e servem de parâmetros para as análises contemporâneas. Partindo de sua formação e consolidação na Europa, nosso intuito foi compreender e apresentar as características do conhecimento sociológico e seus princípios lógicos para, então, relacionar à Sociologia brasileira e ao ensino de Sociologia na educação básica.

No capítulo 2, intitulado *A Sociologia no Ensino Médio: Entre idas e vindas*, apresentamos o processo de intermitência da Sociologia a partir de sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir das normativas que promoveram seus ajustes até a contemporaneidade, por consequência da homologação da reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017, que altera a LDBEN e implementa a BNCC e o DCGOEM. Apresentamos, também, os elementos e os agentes que corroboraram pela regulamentação e pela desregulamentação deste componente curricular e com isso obtivemos

uma visão mais ampla do papel de cada um nesse processo, além de identificar e reconhecer a contradição que ainda permanece nas entranhas dessa problemática, que é a intermitência da Sociologia.

No capítulo 3 – *A Sociologia na Educação Básica: Uma Análise Marxiana*, tratamos dos resultados da pesquisa no que se refere ao ensino local da Sociologia, ou seja, dissertamos sobre a problemática da intermitência dessa ciência no currículo, com ênfase no fazer sociológico nas escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual, as quais estão circunscritas à Coordenação Regional de Educação de Anápolis, localizadas na cidade de Anápolis, e dos reflexos da reforma do Ensino Médio para a concepção de ensino da Sociologia.

1 SOCIOLOGIA: UMA CIÊNCIA QUE (DES)ENCANTA

A consolidação do modo de produção capitalista, a partir do século XVIII, estabelece novas formas de relação social, política, econômica e cultural. A organização da vida e do trabalho na comunidade feudal vem abaixo e em seu lugar dá início à formação e ao desenvolvimento da sociedade civil e urbano-industrial, cujas forças sociais e movimentos estruturam a sociedade num cenário onde se manifesta e digladiam as desigualdades sociais. O Estado burguês tanto passa a governar, em substituição ao monarca e à Igreja, como se torna o elemento central entre o capital e o trabalho, para organizar a força produtiva da nova ordem social. O conhecimento científico e a tecnologia assumem o espaço outrora ocupado pela Igreja e, lado a lado com o industrialismo, contribuem com a acumulação capitalista e a obtenção de lucro.

Essas mudanças fizeram com que as concepções medievais, as quais antes explicavam e conferiam sentido à vida, fossem modificadas em favor de uma ciência capaz de realizar as investigações acerca dos fenômenos e das relações sociais que, desde tempos remotos, são objeto de apreciação, perpassando por análises filosóficas, religiosas, artísticas e literárias, como é o caso da literatura utópica¹, mas que, na modernidade, são tomadas como objeto de análise sistemática devido à possibilidade da extensão do método científico. Todo esse propósito contribui para o surgimento e desenvolvimento da Sociologia.

Partiremos do pressuposto que a noção de sociedade capitalista e industrializada constitui o centro das discussões sociológicas. A Sociologia nasce desse caráter tenso e contraditório na interpretação dos fenômenos sociais, com objetivos de preservar ou transformar a realidade.

Suas análises fundantes trazem procedimentos que abrangem tanto a realidade social quanto o próprio processo do conhecimento sob três principais perspectivas: a explicativa, a compreensiva e a da contradição. Todas elas emergem das transformações advindas da consolidação do modo de produção capitalista, porém utilizam métodos de investigação e objetos de estudos diversificados, o que não impede que uma se aproxime da outra sob determinadas circunstâncias, mas corrobora para que cada uma, ao seu critério, fosse constituindo o corpo teórico da ciência sociológica e assumindo uma postura política mais conservadora ou revolucionária.

¹ Várias obras foram realizadas acerca das utopias e com diversas abordagens, como pode ser observado em Thomas Morus (*A Utopia*), Tommaso Campanella (*A cidade do Sol*) e Francis Bacon (*Nova Atlântida*). Tais obras demonstram que a preocupação com o homem e a sociedade existe antes mesmo da constituição das ciências sociais.

O princípio explicativo partiu da transferência ou da tradução dos procedimentos que já se haviam elaborado e continuavam a elaborar-se nas ciências físicas e naturais para o campo da sociedade. Nesse propósito se destacam, principalmente, as contribuições do positivismo² e do funcionalismo³ nas análises da sociedade (IANNI, 2011).

O capitalismo, aqui, é tomado como uma ordem social que representa o avanço, a modernidade. É um corpo social que depende do funcionamento das partes, e cabe à Sociologia observar sistematicamente as relações sociais e, a partir daí, propor leis e normas que cooperem com a harmonia e o progresso da sociedade. A racionalidade e objetividade garantem a cientificidade dessa teoria por meio da explicação dos fatos sociais.

A análise da Sociologia Compreensiva também parte do princípio da racionalidade. Contudo, é uma racionalidade que possui sua ênfase no caráter subjetivo da ação social, ou seja, busca compreender e interpretar o sentido do agente a partir dos motivos, meios e fins que causam tal ação. O racional e compreensível não é a ação social enquanto fato ou fenômeno, mas a ação humana. O capitalismo moderno, aqui, representa um encadeamento de ações específicas de indivíduos que são portadores de ações orientadas para um fim. Não é um corpo funcional elucidado por regras e leis próprias.

Por outro lado, a teoria da contradição explica o real a partir das múltiplas manifestações da totalidade, contrariando, assim, a teoria positivista, uma vez que a sociedade não é concebida como um organismo formado por partes que cumpririam suas funções ordenadamente e que, mesmo se inspirando na dialética hegeliana, negam o idealismo. Assim, o real é material. Por conseguinte, no capitalismo moderno se estabelecem as formas de dominação e as relações desiguais que emergiram da exploração da força do trabalho a partir do fetichismo da mercadoria⁴.

Essas três perspectivas contribuíram para a sistematização do pensamento sociológico e se dedicaram, principalmente, a aplicar o ponto de vista do conhecimento científico para observar, justificar ou explicar as diferenças e as desigualdades dos fenômenos sociais. Apesar do caráter científico, o estudo da sociedade se manifestara impregnado de valores como a crença na superioridade europeia sobre as demais culturas e o anseio pelo pleno desenvolvimento do

² Positivismo se refere à teoria de Comte que explica a evolução das sociedades e dos indivíduos por meio da “Lei dos três Estados”, partindo do estado teológico até avançar estado positivo ou científico (COMTE, 1978).

³ O funcionalismo está relacionado a características para o entendimento do funcionamento da sociedade capitalista por meio das regras de conduta que determinam a ação dos indivíduos, ou seja, as regras e normas sociais que orientam a vida dos indivíduos na sociedade (DURKHEIM, 1999).

⁴ O fetiche esconde a forma de produção da mercadoria, ou seja, o trabalho. “De onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria? Evidentemente, ele surge dessa própria forma” (MARX, 2012, p. 147).

capitalismo e sua expansão pelo mundo, uma vez que o capital passara a estabelecer o limite e, ao mesmo tempo, a distância entre o moderno e o tradicional. Daí também a importância em travar um diálogo entre estas diversas perspectivas sociológicas, a fim de compreender o escopo desta ciência e a que ela se dedica.

Desde sua sistematização na Europa, visões de mundo diferentes passaram a constituir o campo do conhecimento da Sociologia. Essa diversidade se reflete nas tensões que se apresentam nas contradições históricas determinantes da própria sociedade capitalista. Sendo assim, entendemo-la como um campo do saber que tem origem em situações modernas da sociedade industrial, constituída de classes, vinculada ao processo sócio-histórico em que se tornou possível, e necessária, como explicação científica da sociedade, com a criação de procedimentos de reflexão, de modo a fazer face às originalidades dos fatos e dilemas que caracterizam a vida social no mundo moderno (IANNI, 2011).

No Brasil, as primeiras análises sociais de caráter científico foram transplantadas do princípio explicativo e exerceram grande influência sobre intelectuais brasileiros no final do século XIX e no movimento republicano (GIANNOTTI, 1978). Quanto a isso, Tavares dos Santos e Baumgarten (2005, p. 179) afirmam que “a herança intelectual da Sociologia no Brasil e demais países da América Latina foi conformada por autores que se preocuparam, nas primeiras décadas do Século XX, em realizar uma interpretação geral da sociedade na qual viviam.” Tais análises buscavam explicar como se forma e como se transforma a nação pela concepção da ideia de América Latina, o que, no caso específico brasileiro, trata da identidade nacional. Coincidia também com o período em que se iniciava, neste país, o ensino de Sociologia.

A institucionalização acadêmica se deu mediante a “Sociologia de Cátedra” (TAVARES-DOS-SANTOS; BAUMGARTEN, 2005, p. 181) e foi impulsionada por sua implementação nas Faculdades de Direito, bem como nas Escolas Normais⁵. Um fato instigante é que no Brasil a Sociologia surge nas escolas secundárias⁶ algumas décadas antes de surgir nas Universidades (MEUCCI, 2000).

Isso se deu, em nosso país, por exemplo, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo, em 1934; a da Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, em 1939; bem como com a fundação da

⁵ As escolas normais são “instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

⁶ Nível de ensino que ofertava o conhecimento. Era pré-requisito para a entrada nas faculdades do império brasileiro. Não se referia propriamente a um grau de ensino, como é o caso do ensino médio atual, pois não certificava com diploma os concluintes e não possuía o caráter de gratuidade e universalidade (BRASIL, 1925).

Associação Latino-Americana de Sociologia - ALAS, no I Congresso Mundial de Sociologia, em 1950, que passara, desde então, a desempenhar um importante papel na análise crítica e na perspectiva de transformação social no Brasil e nos demais países latino-americanos. Esses processos exerceram importante papel na institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil.

No mesmo período em que a Sociologia acadêmica se institucionalizava no país, o ensino de Sociologia na educação básica ainda galgava o espaço que não fora legitimado desde o momento que ingressara, ainda no século XIX, nos cursos secundários, por meio da Reforma Benjamin Constant. Essa dificuldade de assentamento se explica por sua trajetória de idas e vindas, uma vez que, logo após seu ingresso, foi retirada pela Lei que aprovara o regulamento do Ginásio Nacional e retornara ao sistema de ensino brasileiro apenas em 1925, no currículo da 6ª série ginasial, cursada para obtenção do diploma de Bacharel em Ciências e Letras. Em 1928, ela se torna obrigatória nos programas dos cursos de magistério e em 1931 ingressa no quadro geral de matérias para os cursos complementares dedicados ao preparo dos alunos para o ingresso nas faculdades e universidades, como requisito para admissão nos cursos superiores.

A partir de meados do século XX, especificamente em 1950, há “a consolidação da *Escola de Sociologia da USP*, protagonizada por Antonio Candido, Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Essa escola viria a orientar a Sociologia brasileira por várias décadas” (TAVARES-DOS-SANTOS; BAUMGARTEN, 2005, p. 184, grifo dos autores). O marxismo ganha espaço nas análises sociológicas brasileiras, e a Sociologia crítica passa, então, a discutir as questões relacionadas às desigualdades sociais e econômicas e a questionar o paradigma estrutural-funcionalista e a concepção de desenvolvimento amparado na teoria da modernização.

No Brasil, a Sociologia reflete o processo histórico de formação da nação e transformações do país, em suas distintas fases, do final do século XIX até os dias atuais, numa perspectiva histórica, contribuindo com a interpretação de questões que vão desde a identidade nacional até as questões mundializadas, inerentes ao processo de globalização econômica e cultural, como as questões relacionadas aos direitos humanos, sociais e os direitos às diferenças. Enquanto ensino, a Sociologia trilha um caminho de descontinuidade que passa a ser um de seus traços marcantes e corrobora para que esta ciência não tenha um lugar de destaque na organização curricular que integra o sistema de ensino no país.

Neste capítulo discutiremos a contribuição da Sociologia para compreender historicamente o paradigma das teorias sociológicas e das políticas públicas, a partir de duas dimensões analíticas: a interna e a externa. A análise interna, voltada para “dentro” da

Sociologia, abordará seus pressupostos teórico-conceituais e temáticos. Esses aspectos podem revelar mais diretamente o modo como a Sociologia está configurada em termos científicos e escolares. Já a análise externa direciona o olhar para “fora” da Sociologia, atentando para os contextos políticos, econômicos, culturais, educacionais e legislativos que dão sentido à Sociologia enquanto ciência e enquanto componente curricular no ensino médio. A junção das duas análises promoverá uma compreensão crítica e abrangente do objeto em questão.

1.1 Gêneses e contribuições da Sociologia

A Sociologia é uma ciência recente que compõe o campo das Ciências Sociais. Surgiu a partir das novas situações criadas pela então nascente sociedade capitalista, em meados do século XIX, na Europa. Enquanto ciência, ela revela um “duplo caráter: nela o sujeito de todo o conhecimento, isto é, a sociedade, é o portador da universalidade lógica e, em consequência, é ao mesmo tempo o objeto”⁷ (ADORNO, 1973, p. 44). Tal caráter possibilitou o despertar de diferentes métodos e teorias, visando à apreensão da relação indivíduo e sociedade, classes sociais e grupos sociais, sociedade civil e Estado, estruturas de dominação e apropriação, soberania e hegemonia, educação e desenvolvimento. Portanto, cabe ressaltar que não é a temática em si que desperta nossa investigação, mas a metodologia e a compreensão das teorias fundantes da Sociologia.

A correspondência do pensamento científico com a vida social é marcante nela, haja vista que, desde o seu início, integrou a reflexão sobre a sociedade moderna às intenções práticas e a um forte desejo de interferir no rumo desta civilização, ora para explicar os fenômenos e para manter a ordem estabelecida, ora para transformar as relações sociais. Daí a compreensão da Sociologia como atuação acadêmica, crítica e política, uma vez que,

a Sociologia não nasce no nada. Surge em um dado momento da história do Mundo Moderno. Mais precisamente, em meados do século XIX, quando ele está em franco desenvolvimento, realizando-se. Essa é uma época em que já se revelam mais abertamente as forças sociais, as configurações de vida, as originalidades e os impasses da sociedade civil, urbano-industrial, burguesa ou capitalista (IANNI, 2011, p. 11).

A modernidade é o cenário propício para o surgimento da Sociologia. À medida que as noções de tempo, de espaço e de relações sociais são alteradas, emerge a demanda por uma ciência capaz de compreender o presente por meio dessas novas relações que se fortalecem no

⁷ “La sociología tiene un doble carácter: en ella el sujeto de todo conocimiento, es decir, la sociedad, es el portador de la imiversalidad lógica, y, en consecuencia, es a un tiempo el objeto.” (ADORNO, 1973, p. 44).

cerne da sociedade capitalista. As transformações e crises provocadas pelo aparecimento da burguesia e do operariado enquanto classes sociais abalam as relações estabelecidas até então, uma vez que o processo civilizatório do capital empreende uma grande revolução social, econômica, política e cultural, inicialmente na Europa, mas que rapidamente se espalha para vários países do mundo.

A instauração da ordem capitalista ecoou diretamente nas forças sociais que passaram a mover a sociedade a partir dos conflitos entre a burguesia e o operariado. As atividades realizadas pelos burgueses e pelos operários já existiam em tempos anteriores na produção artesanal e, posteriormente, manufatureira, porém a relação que mantinham na produção e na organização social era diferente. Não é a atividade produtiva em si que altera a relação social, mas a maneira como se dá a apropriação das formas de produção que lhe garante um sentido novo. O trabalho que se torna livre acaba sendo controlado pelo ritmo da produção e pelo objetivo de acumulação.

Os sistematizadores da Sociologia foram, então, assumindo posições epistemológicas, políticas e até mesmo críticas, que tanto tendiam para manter a ordem estabelecida como também se opunham a ela e buscavam criar outros procedimentos de reflexão que fossem próprios dessa realidade contraditória.

O surgimento da Sociologia esteve atrelado, inicialmente, ao paradigma das Ciências Naturais, pois,

desde os inícios dos tempos modernos, e em escala crescente nos séculos posteriores, quando se formam e se desenvolvem a história, geografia, economia política, ciência política, sociologia, antropologia, psicologia e outras ciências sociais, como distintas modalidades de explicação, são frequentes as propostas de adoção da epistemologia das ciências naturais pelas ciências sociais. Essas são desafiadas pelo “organicismo” e pelo “funcionalismo” prevaletentes na biologia e outras ciências naturais. (IANNI, 2011, p. 85)

As inscrições de Comte sobre a sociedade tiveram, e ainda têm, enorme repercussão pela atitude que preconizou quanto ao estudo dos fenômenos sociais, haja vista que, ao invés de recorrer à influência da emotividade, faz uso dos princípios das ciências naturais na explicação dos fenômenos sociais. Daí a denominação de Física Social, que de início dera à Sociologia. Tal denominação é compreendida a partir dos princípios básicos que nortearam seus estudos: a prioridade do todo sobre as partes; o progresso dos conhecimentos característicos da sociedade humana; e a idêntica constituição biológica e do sistema cerebral do homem, em toda parte. Tais princípios, ainda hoje, tonificam as análises sociais que reiteram a importância da empiria e da observação sistemática e que negam o caráter científico das investigações e

interpretações subjetivas, bem como as que concebem os conflitos como meios para compreender e transformar as relações sociais.

Partindo do princípio da causalção funcional, no estado positivo, o homem utiliza a razão e a observação científica para compreender as relações entre as coisas e os acontecimentos, formulando conceitos e leis, sendo esse campo do conhecimento a etapa final da evolução científica. Daí a cunhagem do nome Sociologia, por Auguste Comte, ao propor uma ciência que situasse hierarquicamente no topo de todas as outras e cujos esforços estariam na compreensão de tudo o que se referia ao homem, principalmente as relações entre eles. Nessa perspectiva, pode-se ressaltar que a Sociologia por ele proposta possibilitou ao espírito positivo “se colocar para sempre sob a justa dominação do coração, de maneira a permitir, enfim, a total sistematização, conforme à subordinação contínua da base objetiva em relação ao princípio subjetivo” (COMTE, 1978, p. 265).

Comte, porém, parte da hierarquia do conhecimento, que sistematicamente evolui do teológico politeísta ao racional, para, então, chegar à hierarquia das ciências, após o alcance do espírito positivo. Dessa maneira, pressupõe que

o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo (COMTE, 1978, p. 36).

Somente a partir do alcance do espírito positivo que a ciência foi possível. Por este excerto, Comte explica que cada estágio do conhecimento teve sua importância e gradativamente contribuiu para o alcance da razão que evoluiu da crença no saber absoluto e transcendental para o conhecimento imanente e relativo das ciências. Primeiro, a educação age na preparação do espírito positivo e, posteriormente, a ciência se materializa e alcança gradualmente seu caráter universal: o estudo complexo das relações sociais. A historicidade da hierarquia das ciências é, pois, o espaço entre o absoluto e o universal. Com isso, chega-se

assim, gradualmente a descobrir a invariável hierarquia, ao mesmo tempo histórica e dogmática, igualmente científica e lógica, das seis ciências fundamentais, matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. A primeira constitui necessariamente o ponto de partida exclusivo, e a última a única meta essencial de toda filosofia positiva, considerada de agora em diante como formando, por sua natureza, um sistema verdadeiramente indivisível, em que toda decomposição é radicalmente artificial, sem ser aliás, de modo algum, arbitrária, já que tudo se reporta finalmente à Humanidade, única concepção plenamente universal. (COMTE, 1978, p. 219)

Comte observou que, ao lidar com conceitos, a Sociologia seria capaz de superar os limites da compreensão geral, os quais são estipulados pela complexa relação estabelecida pelos

fenômenos sociais. Isso porque, na sua visão, o comportamento dos seres humanos, seja individual ou coletivo, é parte de um sistema de relações reguladas por normas e valores institucionais.

Preocupado com a objetividade e o espírito científico, Comte propunha uma Sociologia que pudesse propor normas de comportamento, seguindo a orientação resumida na famosa fórmula positivista: *saber para prever, a fim de prover*. Dessa forma,

o positivismo se compõe essencialmente duma filosofia e duma política, necessariamente inseparáveis, uma constituindo a base, a outra a meta dum mesmo sistema universal, onde inteligência e sociabilidade se encontram intimamente combinados. Duma parte, a ciência social não é somente a mais importante de todas, mas fornece sobretudo o único elo, ao mesmo tempo lógico e científico, que de agora em diante comporta o conjunto de nossas contemplações reais (COMTE, 1978, p. 229).

O positivismo se atrelou ao conceito de desenvolvimento e ao de modernidade. Considerando o contexto de consolidação desse pensamento, seu slogan “*O Amor por princípio, e a Ordem por base; o Progresso por fim*” atuou fortemente na crença de que a sociedade clamava por leis reguladoras que a conduzisse à evolução, mantendo, contudo, os valores e tradições que operavam em favor da ordem estabelecida. Nesse sentido, a Sociologia comtiana alcança a racionalidade científica e abre caminhos para a materialização acadêmica e institucional dessa ciência, porém postula um posicionamento conservador.

A Sociologia cumpriria, assim, uma etapa final de desenvolvimento das ciências em que, partindo de análises de objetos naturais, suas grandezas e transformações, chegaria ao mais complexo exercício: a análise das relações entre os homens, da natureza para a sociedade, porém utilizando os mesmos critérios de observação sistemática.

Por outro lado, tratava-se, também, de criar outros procedimentos de reflexão que considerassem as novas formas de organização social, bem como a de novos agentes cujas forças sociais passavam a gerir a sociedade. Este é o contexto em que a Sociologia, enquanto ciência, busca investigar os horizontes já postos e os novos horizontes, respondendo às suas inquietações. Nesse sentido, tem-se o início um percurso de paradigmas e teorias que, ora se complementam, ora se contradizem, mas que deixaram legados que a fundamentaram.

É notório também reconhecer o próprio movimento das ciências e a maneira como o conhecimento é apropriado, no que diz respeito aos seus critérios e objetivos, pois,

[...] com os desenvolvimentos da ciência e da técnica, está em curso o ‘desencantamento do mundo’. Desenvolvem-se os horizontes da reflexão, com a pesquisa e a experimentação, compreendendo a formulação de conceitos e categorias, leis e previsões. Nas diversas ciências naturais e sociais, ainda que em diferentes gradações, desenvolve-se o esclarecimento, a compreensão e a explicação,

modificando-se mais ou menos drasticamente as formas de sociabilidade, os jogos das forças sociais, as modalidades de organização social e técnica do trabalho e da produção. (IANNI, 2011, p. 392)

O “desencantamento do mundo”⁸ é o produto, ou melhor, é a consequência do processo de modernização, a partir da ideia de racionalização ocidental. Segundo Sofiati (2009, p. 63), a fonte original da secularização “está na economia industrial-capitalista, isto é, na proximidade dos processos de produção industrial com o estilo de vida dos indivíduos”. Não se trata de uma mudança radical, mas de um processo histórico, porém, não universal. Ademais, refere-se, ainda, a “um conceito de alta definição que possui dois sentidos, dois conteúdos semânticos: a) um sentido estrito, o desencantamento do mundo pela religião; b) um sentido expandido, o desencantamento do mundo pela ciência” (SOFIATI, 2009, p. 65). Essa ideia é ratificada em Pierucci (2003, p. 165) como “desencantamento *stricto sensu* operado pela intelectualização religiosa, vira desencantamento *lato sensu* operado pela intelectualização científica”. Por conseguinte,

o processo de desencantamento do mundo em Weber significa, em um primeiro momento, a passagem da magia para a religião, em que há o ganho de um sentido pra o mundo – um sentido religioso que racionaliza a ação do indivíduo na sociedade; e em um segundo momento, a passagem da religião para a ciência, no qual ocorre a perda do sentido, pois a ciência ao apresentar uma visão racional, portanto, desligada do sobrenatural, foi incapaz de agregar sentido à vida dos indivíduos em sociedade. Há, portanto, dois momentos do desencantamento: a desmagificação e a perda de sentido, sendo que ambas são concomitantes, complementares e simultâneas na sociedade. (SOFIATI, 2009, p. 66-67)

Assumimos, neste ponto, que a Sociologia é uma ciência que desencanta. Desencanta por ser concebida como um campo do saber, que tem origem em situações modernas da sociedade industrial, no qual ela se tornou possível e necessária como explicação científica da sociedade, com a criação de procedimentos de reflexão, de modo a fazer face às originalidades dos fatos e dilemas que caracterizam a vida social no mundo moderno. Uma ciência que desencanta, cujos três paradigmas principais, os quais resumem as teorias sociológicas, podem ser identificados como: a teoria sistêmica, que integra as contribuições do funcionalismo e do estruturalismo e tem como princípio explicativo básico o da *causação funcional*; a fenomenologia, cujo princípio explicativo é da *conexão de sentido*, ou da compreensão; e a dialética hegeliana, fundamentado pelo princípio da *contradição* (IANNI, 2011). Contudo, verificamos, ao longo da história dessa ciência, que tais paradigmas são superados e modificados à medida que as transformações e reorientações metodológicas e epistemológicas se fazem necessárias para responder a novos contextos sociais e político-econômicos.

⁸ Conceito tratado por Weber na obra *Economia e Sociedade*. Ver: (WEBER, 1994)

A partir da consolidação da sociedade capitalista, que trouxe uma série de novas situações que se constituíram objeto de estudo de diversos pensadores sociais, dentre os quais se destacam Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, a Sociologia vai então se constituindo e buscando formas de explicar os impasses e as contradições da sociedade moderna. A abordagem, o método e até mesmo o delinear do objeto de estudo da Sociologia vai ganhando forma e espaço, muito mais pelos problemas levantados pelos movimentos sociais do que pelas investigações sociológicas desses problemas.

1.2 Principais pensadores e perspectivas do conhecimento sociológico clássico

Em meados do século XIX, Durkheim torna a Sociologia reconhecida como disciplina acadêmica. Influenciado pelo positivismo, ele a concebe como a ciência que trata das instituições, bem como de sua gênese e de seu funcionamento (DURKHEIM, 2004), cuja origem se deve à falibilidade do poder do homem sobre as coisas. Ademais, ele ratifica a perspectiva funcionalista ao enfatizar a tese de que a sociedade ideal é um sistema composto de instituições e funções combinadas para produzir uma ordem entre as partes, semelhante a um organismo e seus órgãos. Assim, cabe à Sociologia tratar os fenômenos e as instituições como fatos sociais que, “embora não sendo materiais, não deixam de ser coisas reais que admitem ser estudadas.” (DURKHEIM, 2004, p. 33-34).

São fatos sociais, segundo Durkheim,

toda maneira de fazer, fixada ou não susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2004, p. 47).

A questão aqui não é definir o objeto da Sociologia, uma vez que os fatos sociais podem também ser objetos de estudo da História, da Antropologia, ou outra ciência social. A questão é o método. É por meio do método que Durkheim aplica a concepção de que o fato social precisa ser tomado como algo que é externo ao indivíduo e inerente ao grupo, ao social. Assim, as características que compõem determinado objeto em análise não estão necessariamente no indivíduo, mas no grupo, ou seja, são dadas pela sociedade. Nesse aspecto nos deparamos com os critérios metodológicos para a concepção do fato social: a *coercitividade*, a *exterioridade* e a *generalidade* (DURKHEIM, 2004).

Além dos critérios de análise sociológica dos fatos sociais, algumas regras também são fundamentais para garantir a cientificidade e o rigor na análise. A primeira delas é tratar os fatos

sociais como coisas. Ou seja, é considerar que o que se observa dos fatos não é o que se pensa dele, mas o que lhe é inerente. Assim, o fato social é uma coisa e deve ser tratado como tal. Para tanto, cabe ao cientista social um afastamento do objeto de análise como critério de objetividade, mesmo que este afastamento seja difícil devido à ideia que já temos a respeito dele. Ademais, segundo Durkheim, “o sentimento é objecto de ciência, não o critério da verdade científica” (DURKHEIM, 2004, p. 66). Por fim, outro passo necessário para a análise do fato social é tê-lo em boa definição e se apropriar dele a partir da sensação e do seu caráter exterior e não de conceitos concebidos previamente.

O fato social vital não pode ser reduzido ao valor da sua causa ou simplesmente do seu fim, mas à finalidade que ele cumpre para harmonizar a sociedade. Daí decorre outro princípio que explica a concepção durkheimiana e indica a preponderância da *consciência coletiva*⁹ sobre a ação individual. Por conseguinte,

a sociedade não é uma simples soma de indivíduos; sistema formado pela associação destes representa uma realidade específica que tem as suas características próprias. Sem dúvida, nada se pode produzir de coletivo se não houver consciências particulares; mas esta condição necessária não é suficiente. É necessário ainda que estas consciências se associem, se combinem, e se combine de certa maneira; é esta combinação que a explica. (DURKHEIM, 2004, p. 129)

Ao tratar da combinação das consciências sociais, Durkheim reitera que um fato social só pode ser explicado por outro fato social. Essa preponderância da consciência coletiva tem como motor principal o meio social interno, mas isso não significa horizontalidade nas relações; pelo contrário, impõe uma ordem hierarquizada. Para explicar a modernidade e as transformações desencadeadas no contexto capitalista, em que novas formas de relações de produção tendem a gerar maior individualismo e fragmentação social, Durkheim utiliza o conceito de *divisão do trabalho social*¹⁰, o qual, segundo o autor, majora a interdependência entre os indivíduos, permitindo que a consciência individual passe a ganhar um maior espaço que outrora. Esta característica da modernidade não dissipa a consciência coletiva; pelo contrário, fortalece a coesão. Por conseguinte, é por meio dela que os indivíduos passam a estabelecer uma interdependência, o que retrata, também, a proximidade entre a consciência individual e a coletiva.

⁹ A consciência coletiva é o conjunto de sentimentos e crenças comuns aos membros de uma mesma sociedade (DURKHEIM, 2004).

¹⁰ Conceito amplamente desenvolvido por Durkheim, eles são entendidos como fatores que unem os indivíduos numa sociedade, pois geram um sentimento de solidariedade entre aqueles que realizam as mesmas funções, possuem um caráter moral, uma vez que se relaciona diretamente à ordem, harmonia e solidariedade social. (DURKHEIM, 1999).

Tanto para Comte como para Durkheim, a Sociologia deve ir além de análise dos fenômenos sociais, pois ela deve orientar a ação dos indivíduos no propósito de estabelecer um bom funcionamento de todos os elementos que compõem a sociedade. Segundo Durkheim (1999, p. 5-6), o homem de bem *aperfeiçoa-se*, ou seja, “já não achamos que seu dever exclusivo do homem seja realizar em si as qualidades do homem em geral, mas cremos que, nada obstante, ele é obrigado a ter as de sua função.” Daí se extrai, dessa relação, a definição de *solidariedade*¹¹, em que a divisão social do trabalho assume a posição que deveria assumir os valores e a dignidade humana.

A modernidade e todo o arcabouço de transformações inseridas no bojo da concepção funcionalista de Durkheim integram os indivíduos e os conduzem sob a lógica desenvolvimentista. Um importante fato, que para nossa compreensão se faz necessário nessa análise, é que o desenvolvimento também precisa integrar os conflitos e contradições sociais e não apenas a produção e a organização política e jurídica de uma sociedade. Mesmo que haja uma defesa de que as relações sociais são contempladas no conceito de solidariedade de Durkheim, devemos pontuar que esta faz referência à lógica e ao funcionamento da sociedade enquanto organismo, que visa, tal como o positivismo, o progresso e a modernidade amparados nas leis do capital, e que se vincula à sociedade urbano-industrial e burguesa, a qual é vista como uma forma superior, isto é, aperfeiçoada da história social e que clama por um Estado forte que mantenha a harmonia do todo em detrimento das desigualdades e diversidades sociais.

O positivismo e o funcionalismo postulam a Sociologia como uma ciência capaz de explicar as relações sociais, bem como de subsidiar a organização social por meio da coesão e de uma sociabilidade que privilegia o bom funcionamento da sociedade, com interações que cooperam com a hierarquia e o desenvolvimento social. Nesse sentido, Durkheim (1999, p. 385) assegura que “se a divisão do trabalho não produz a solidariedade, é porque as relações entre os órgãos não são regulamentadas, é porque elas estão num estado de anomia¹².” O importante para Durkheim era fazer com que a sociedade caminhasse para a integração e a coesão social

¹¹ Ao tratar das relações advindas da Divisão Social do Trabalho, Durkheim utiliza o conceito de Solidariedade Social como efeito moral produzido econômica e juridicamente, cujo sentido principal não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas tornar a divisão do trabalho solidária. A solidariedade mecânica, ou por similitudes, é aquela em que o vínculo de solidariedade social corresponde ao direito repressivo e cuja ruptura constitui o crime. Ela é proveniente do fato de que certo número de estados de consciência é comum a todos os membros da mesma sociedade, própria das comunidades pré-capitalistas. Solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica é aquela em que os indivíduos diferem uns dos outros e cada um possui uma esfera de ação própria caracterizada pela própria natureza da sanção restitutiva, própria das sociedades capitalistas. (DURKHEIM, 1999).

¹² De acordo com a concepção de Durkheim, a anomia social é construída com base na ausência de normas sociais e morais que sirvam de “guia” para a sociedade (DURKHEIM, 1999).

entre os indivíduos, de modo que tornasse o ser humano mais completo, autossuficiente e parte de um todo.

Nesse sentido, Durkheim passou a adotar a visão herdada do evolucionismo, de que a sociedade é um conjunto de instituições sociais que formam uma unidade. O indivíduo aqui é coagido a agir em conformidade com a unidade social. E, justamente na constituição da sociedade industrial é que se percebe uma união maior entre os indivíduos e as instituições. A família, os grupos profissionais, a escola, o Estado possuem a função de formar as consciências aptas para a vida na sociedade moderna, por meio da moralidade e da educação.

No que se refere à educação, Durkheim concebe que a sociedade é educadora como um todo. É pela educação que as instituições sociais são estabelecidas e são criadas as formas de organização social. Contudo, cada instituição tem uma especificidade ao educar. Segundo o autor,

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2019, p. 53-54)

O conceito de educação se confunde com o de socialização, pois considera o processo de aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento individual e para a vida em sociedade, desde os pequenos grupos até a universalização de valores morais, políticos, científicos e culturais. A educação aqui atende, principalmente, aos preceitos sociais, políticos e morais da sociedade vigente. O fato de se mostrar apta a contribuir para a formação dos indivíduos voltados justamente para este fim permite uma grande aproximação com o Estado. Assim, a educação atende aos interesses do Estado. Trata-se, dessa forma, de uma educação conservadora.

Entendemos a educação como um processo social de integração do indivíduo à sociedade, seja pela educação formal, a cargo da escola, ou pela educação informal, familiar ou religiosa. No entanto, não é o processo social em si que é colocado em pauta, quando o assunto é política educacional, mas a que interesses a educação atende? Que tipo de sociabilidade ela cria? Na concepção durkheimiana, o Estado Moderno possui uma grande importância reguladora no processo educacional. Assim, tanto ele quanto os interesses da indústria capitalista operam no sentido de estabelecer uma estrutura social harmônica, em que os interesses individuais são suplantados pelos interesses sociais. Cabe aqui, então, um questionamento a respeito da legitimidade dos interesses do Estado e da estrutura social vigente e a quem a harmonia do progresso social beneficia.

Em oposição ao pensamento positivista e funcionalista, Weber concebe que a sociedade não pode ser analisada como uma instância determinante que é imposta ao indivíduo. Grande parte da sua sociologia se dedica à racionalidade, ou seja, busca explicar como a sociedade moderna capitalista se forma e se sobrepõe às relações tradicionais e místicas, e qual é a contribuição dos indivíduos nesse processo. É a partir deste ponto de vista que Weber, já no início da obra *Economia e Sociedade*, traz uma definição de Sociologia e seu objeto de estudo, de modo que a

Sociologia (no sentido aqui entendido desta palavra empregada com tantos significados diversos) significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos. Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um *sentido* subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de *outros*, orientando-se por este em seu curso. (WEBER, 1994, p. 3, grifo do autor)

A Sociologia weberiana, conhecida como *Sociologia Compreensiva*, investiga e explica as relações sociais, tendo por objeto de análise a ação social. Contudo, não é propriamente a ação social enquanto fenômeno seu principal fundamento metodológico, mas o sentido que os homens concebem a essa ação. É tarefa do sociólogo interpretar a ação social por meio das evidências racionais ou intuitivamente apreendidas. Daí a necessidade da elaboração teórica e conceitual do tipo ideal. Assim,

em virtude de sua compreensibilidade evidente e de sua inequivocabilidade – ligada à racionalidade –, a construção de uma ação orientada pelo fim de maneira estritamente racional serve, nesses casos, à Sociologia como tipo (“tipo ideal”). Permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de toda espécie (afetos, erros), como “desvio” do desenrolar a ser esperado no caso de um comportamento puramente racional. (WEBER, 1994, p. 5)

O tipo ideal é, portanto, o recurso metodológico que compreende a racionalidade da Sociologia Compreensiva. Não significa que toda ação social, objeto da Sociologia, ou toda compreensão alcançada pela Sociologia tenha que ser de caráter racional. Dessa maneira, Weber utiliza-se do conceito de tipos ideais para a construção de hipóteses em Sociologia, e o fim último da utilização do tipo ideal é alcançar racionalmente o motivo que orienta a ação, seja ela tradicional, afetiva ou racional.

O critério de validade científica não é determinado pelo tipo de ação, mas pelo próprio método para sua apreensão. Isso reitera a guinada para a subjetividade enquanto critério de cientificidade que, segundo Weber, só é possível substituindo, na análise social, os fatos pela ação social. Ao tratar a ação social como objeto de estudo da Sociologia, Weber supera o

irracionalismo e explica os fenômenos sociais a partir de motivações contextuais que dirigem o comportamento do indivíduo, que, para se enquadrar nessa categoria, deve apresentar um fim específico e uma referência, ou seja, orienta-se em relação ao comportamento dos outros. Ainda segundo o autor,

há, por exemplo, as racionalizações da contemplação mística, ou seja, num contexto que, considerado sob outras perspectivas, é especificamente irracional, da mesma forma que há racionalizações da sociedade, da técnica do trabalho científico, da educação, da guerra, do direito e da administração. Cada um desses campos pode, além disso, ser ‘racionalizado’ segundo fins e valores últimos muito diferentes, e o que de um ponto de vista for racional, poderá ser irracional do outro. Racionalizações têm existido em todas as culturas, nos mais diversos setores e dos tipos mais diferentes. Para caracterizar sua diferença do ponto de vista da história da cultura, deve-se ver primeiro e, que esfera e direção elas ocorreram. Por isso, surge novamente o problema de reconhecer a peculiaridade específica do racionalismo ocidental. E, dentro deste moderno racionalismo ocidental, o de esclarecer a sua origem. (WEBER, 2001, p. 20-21).

Concluimos, assim, que o que eleva a ação social à categoria de objeto científico não é a ação em si. A ação social só é critério para análise sociológica, devido ao sentido que o homem inculca na ação. Aí está a subjetividade. Não se trata de subjetividade emotiva, mas de sentido e referência. Toda ação social envolve o outro. É movida no bojo de uma relação social. Para tratar melhor dessa questão, Weber especifica cada tipo de ação social, de modo que

a ação social, como toda ação, pode ser determinada: 1) de modo racional referente a fins: por expectativas quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, como sucesso; 2) de modo racional referente a valores: pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação – absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independentemente do resultado; 3) de modo afetivo, especialmente emocional: por afetos ou estados emocionais atuais; 4) de modo tradicional: por costume arraigado. (WEBER, 1994, p. 15)

Weber faz uma aplicação sociológica de seu objeto de estudo em sua célebre obra “*A Ética Protestante e o espírito do Capitalismo*”, ao categorizar o *espírito*¹³ do capitalismo. Segundo o autor, esse espírito se relaciona à cultura que move “o ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais” (WEBER, 2004, p. 46). Ao defender um espírito capitalista, enfatiza a dimensão cultural, pois, segundo o teórico, não é a infraestrutura econômica que sustenta e define a ideologia capitalista, mas, também, vai além do empirismo ao revelar o papel decisivo das ideias nos processos históricos e na formação do destino reservado à civilização ocidental.

¹³ “O caráter de uma máxima de conduta de vida *eticamente* coroada” (WEBER, 2004, p. 45).

Weber (2004, p. 33) defende que “a peculiaridade espiritual inculcada pela educação, e aqui vale dizer, a direção conferida à educação pela atmosfera religiosa da região de origem e da casa paterna, determinou a escolha da profissão e o subsequente destino profissional”. Ou seja, o progresso e a modernidade, outrora referenciados à coesão social, com Weber assumem uma posição mais subjetiva, uma vez que traz em sua gênese os valores e preceitos da religião inculcados num processo educativo.

Ao aplicarmos a tipologia weberiana na análise das políticas educacionais contemporâneas, poderíamos, de maneira simplificada, reconhecer a racionalidade e o pragmatismo como sentidos norteadores da prática pedagógica. Novamente colocaríamos em questão o sentido que é dado à educação e não o processo educacional em si. Por conseguinte,

aliados ao pensamento de Weber, percebemos atualmente uma expressiva burocratização da Educação através da implantação da BNCC com sua roupagem mais prescritiva e normativa, dificultando a autonomia das escolas, o que de certa maneira contradiz os pressupostos de que uma base comum, acrescida de seus itinerários formativos, traria maior contextualização e valorização regional e local (TELLES; FERREIRA, 2021, p. 151).

Ademais, reiteramos que além do caráter burocrático, os preceitos civilizatórios do capital norteiam a base pedagógica das instituições educacionais na contemporaneidade, uma vez que a formação do homem está intimamente relacionada aos mecanismos do mundo do trabalho e do empreendedorismo enquanto valor. Neste sentido, a subjetividade que emana da educação enquanto ação social é racionalizada, mas não é neutra. Trata-se da racionalidade voltada para um fim. A racionalidade da educação é voltada para a pedagogia das competências¹⁴.

Há uma correlação entre os objetos de estudo e as relações estabelecidas, no pensamento dos grandes clássicos da Sociologia. Se para Weber a gênese do capitalismo decorre principalmente de causas culturais e espirituais, para Marx as causas materiais são as mais categóricas, embora tenhamos que nos atentar também para sua consideração pela atividade humana sensível, ou seja, a *práxis*.

Marx traz à luz a consciência autocrítica da sociedade. Neste ponto elencamos como objeto e campo de estudo da Sociologia as próprias condições de vida material e social. Marx formulou que “[...] não é a consciência dos homens que determina o ser deles, mas ao contrário, é o ser social que determina sua consciência, e mais, que o ser social determinante da consciência estaria condicionado pelo modo de produção material” (MARX, 2010, p. 111). As

¹⁴ Pedagogia que advoga pela transformação da escola no sentido de formar identidades mais autônomas e flexíveis, adaptadas às novas formas de trabalho, já que os conhecimentos usualmente ensinados na escola não teriam correspondência com as vidas dos estudantes (PERRENOUD et al., 2002).

ideias são fruto das condições reais e materiais da sociedade. Daí sua concepção materialista da história.

Weber e Marx, ainda que sob perspectivas diferentes, tratam da relação entre fenômenos culturais e materiais. Segundo demonstra Sofiati (2009, p. 40), ao citar a “sociologia dos fatos religiosos”¹⁵, Löwy apresenta duas importantes contribuições de Marx para o estudo das religiões. Primeiro, trata o fenômeno religioso, principalmente no que se refere à Teoria da Libertação, como uma das formas de ideologia, a exemplo do que ocorre também com a educação, com a moral, com o direito etc., elementos condicionados à produção material; segundo, que, sob determinadas condições, ela exerce uma função primordial na sociedade.

A contribuição de Marx para a Sociologia emergiu da crítica da economia política. Isso confirma que Marx não produziu um método específico para a Sociologia, mas procurou explicar as relações sociais a partir das relações produtivas. Fundador da teoria social da ordem burguesa, ele faz uma análise histórico-crítica profunda da constituição do capitalismo enquanto modo de produção, vinculando economia, política e história, sem perder de vista a Filosofia e criando, assim, uma perspectiva nova e profundamente importante que dá corpo à Sociologia nascente. “Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência” (MARX, 2017, p. 73). Nesse sentido, Marx se preocupava sobremaneira em utilizar um método rigoroso que pudesse explicar as relações econômicas a partir do que o autor julgava mais elementar, a mercadoria, até alcançar as relações sociais e políticas mais complexas da economia capitalista. Logo, ele partia do concreto para o abstrato.

A intenção de Marx sempre foi produzir conhecimento para transformar a realidade. Daí sua preocupação e rigor em aplicar sua racionalidade naquilo que ele mesmo denominava de *forma econômica celular*, ou seja, conceber as condições materiais da vida por meio da compreensão da forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria. Com isso, Marx se mostrou muito mais preocupado em elaborar rigorosamente a crítica à sociedade moderna burguesa do que em explicitar uma nova metodologia ou elaborar uma teoria pura, e foi justamente na relação entre o valor da força de trabalho e o valor que o trabalho cria que Marx tece a crítica ao modo de produção capitalista.

Os mais simples elementos da economia, como a mercadoria ou o trabalho, trazem predicções que não lhe são próprios. Cabe ao cientista um olhar atento para separar e reduzir do real as determinações às quais se integram. Tais elementos não são facilmente interpretados e por isso nunca devem ser analisados de maneira singular, mas na *totalidade*. Não estão

¹⁵ “Reconhecimento da religião como uma das causas importantes das transformações econômicas que conduziram ao estabelecimento do sistema capitalista moderno”. Ver (LÖWY, 1996, p. 9-10).

dispostos à análise sensível como estão para Durkheim os fatos sociais, nem podem ser compreendidos subjetivamente como as ações sociais para Weber.

No modo de produção capitalista, mesmo que a produção, a distribuição, a troca e o consumo das mercadorias estejam amplamente relacionadas e sejam interdependentes, a sua gênese está na produção, ou seja, é na produção que tudo começa. Segundo Marx (2011, p. 60), “toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade”. Ainda de acordo com o autor,

a produção produz o consumo, na medida em que 1) cria o material para o consumo; 2) determina o modo do consumo; 3) gera como necessidade no consumidor os produtos por ela própria postos primeiramente como objetos. Produz, assim, o objeto do consumo, o modo do consumo e o impulso do consumo. Da mesma forma, o consumo produz a *disposição* do produtor, na medida em que o solicita como necessidade que determina a finalidade. (MARX, 2011, p. 66, grifo nosso).

A propriedade ou a apropriação é uma condição da produção burguesa. Antes de analisar o trabalho enquanto objeto de estudo, Marx parte para o processo de produção da mercadoria, bem como para a análise da própria mercadoria. É nela que ocorre a alienação, uma vez que é possível ser externalizada e colocada no mercado para a venda. Neste ponto podemos separar sujeito e objeto, produtos e meios de produzir. Todavia, a fetichização da mercadoria é o entrave e a grande questão sobre a qual o marxismo e o princípio da contradição se debruçam. As mercadorias assumem características e propriedades que não lhes são próprias. Na mesma proporção o homem que as produz, o operário, é reduzido à mercadoria ao vender sua força de trabalho a um valor mínimo, suficiente para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Não sabe o operário que o valor que a mercadoria possui foi ele quem a imputou pelo trabalho.

Estando a produção destinada à venda e sendo o dinheiro o resultado e a necessidade para a redistribuição, o operário também é transformado em mercadoria, uma vez que seu trabalho deixa de lhe conferir autonomia e este passa a ser um apêndice da máquina, a realizar atividades repetitivas em troca de um salário à medida da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, o que favorece a diminuição dos custos de produção. Não obstante a isso, não pretendemos, aqui, elaborar uma análise marxista sobre a grandeza do valor do dinheiro, mas cabe ressaltar, para nosso objetivo, que esse elemento, que surge pela ação social, transforma-se em ação social que surge pelo dinheiro, daí é possível compreender a produção enquanto produção de indivíduos sociais.

O capitalismo moderno é analisado por Marx em detalhes, nas suas diferentes formas de desenvolvimento e em seus nexos internos. O resultado dessa análise descortina uma

sociedade movida pelos interesses do capital, os quais realocam a posição do homem e da consciência humana ao fazer com que as condições materiais de existência sejam convertidas em ideologia sob a égide dos interesses mercadológicos. Assim, o trabalho que distingue o homem dos demais animais pela atividade humanizadora, sob as condições capitalistas, o desumaniza, pois estabelece uma grande contradição entre a maneira que se produz e a forma que se apropria dessa produção. Neste ponto que acreditamos ser imprescindível a compreensão, mesmo que não seja esgotada, da categoria do estranhamento e da alienação. Ou seja, é no próprio movimento dialético da objetivação da realidade, a partir do trabalho, que o homem, produtor, passa a produzir mercadoria e se vê como produto deste mesmo processo. A mercadoria, que é alienável, é fetichizada. Esta relação que parte das condições materiais, perpassa por um sistema de ideias e valores que lhe garantem legitimidade.

A relação do homem com a propriedade equipara a relação do homem com a natureza. Quando a propriedade é privada, a forma como o homem produz diz muito mais sobre as relações sociais do que simplesmente sobre os elementos produtivos. Em outras palavras, a produção se relaciona com a distribuição, com a troca e com o consumo de diferentes maneiras, porém a partir do momento em que os elementos da natureza se constituíram enquanto propriedade privada houve uma revolução no modo em que os produtores, os possuidores e os consumidores passaram a se relacionar. Mesmo generalizada, a produção não universaliza o consumo. Eis aí como define Marx a não propriedade como forma antitética da propriedade privada. Eis aí, também, a centelha que incendeia a relação entre a burguesia e o proletariado, firmando e distinguindo as classes sociais. Nesse contexto,

a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.

[...] Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2010, p. 41-42)

A luta de classes não deve aqui ser reduzida ou simplificada ao caráter evolucionista, ou seja, não se trata de entregar à história o movimento revolucionário próprio da luta de classes. A esse respeito Marx já inferia que, especificamente no capitalismo, ou as classes antagônicas se dissipam e criam possibilidades para uma nova sociedade, ou a verdadeira classe revolucionária, o proletariado, toma consciência política da sua condição e nega os elementos contraditórios do capitalismo e instaura o comunismo. Este contexto é o que inspira Marx a se

debruçar em sua produção científica que pudesse estar ao alcance de toda a gente e que instigasse uma revolução social.

A constituição e os primeiros elementos de afirmação do mundo burguês se consolidam entre fins do século XVIII e início do século XIX, depois que a burguesia emerge da decadência do feudalismo e do enriquecimento dos grupos mercantis que partiram para as conquistas, desde as Cruzadas até a conquista da América e exploração da África. Coincide, também, com as conquistas formais e liberais oriundas do Iluminismo. A propriedade privada, que em Locke é um direito natural, em Marx é o princípio da relação de apropriação e exploração. Aqui temos um exemplo do que este autor tratava ao analisar o trabalho a partir da propriedade. Para ele, o trabalho que humaniza o homem, na sociedade burguesa capitalista, oprime e explora, pois substitui a exploração oculta no encantamento religioso e político pela exploração brutal. Dessa forma,

tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte (MARX; ENGELS, 2010, p. 44).

A existência da burguesia é determinada por seu poder de revolucionar. Relações familiares, políticas, econômicas e religiosas são alteradas em função das mudanças constantes e permanentes dos instrumentos de produção. O proletariado surge, nesse contexto, como sujeito político novo, antiburguês. Marx e Engels (2001, p. 41) inferem que “de todas as classes que hoje enfrentam a burguesia, somente o proletariado é uma classe realmente revolucionária.” Desse modo, as classes sociais são claramente definidas com interesses contraditórios, em que o resultado verdadeiro da luta do proletariado não é o sucesso imediato, mas a extensão sempre maior da união dos operários.

Se, por um lado, a emancipação política e a consolidação dos direitos formais de liberdade conquistados por meio das revoluções burguesas representaram um avanço para a democracia, por outro, desencadearam o empobrecimento dos trabalhadores. Tanto em momentos de superprodução ou de escassez, a burguesia encontra no ajuste dos salários uma maneira de conter as crises e manter os lucros. Isso significa que quem sempre sofre as consequências são os trabalhadores. A exploração da mão de obra às custas da ampliação do domínio do capital sobre o processo produtivo ocasionou um número crescente de revoltas e contrarrevoluções que colocariam os interesses da burguesia em xeque.

Da mesma forma que a burguesia é ameaçada pela possibilidade da supressão da propriedade privada, também o é pela supressão da cultura de classe. O contrário também é real. As instituições jurídicas e políticas que garantem o direito de propriedade à classe dominante também sustenta como dominante a ideologia burguesa. O capitalismo se reinventa, porém isso não significa que ele seja inabalável. Contudo, a ausência da crítica ao fetichismo da mercadoria e às contradições do capitalismo impedem a superação de um padrão de contestação que se apresenta como movimentos internos do mundo moderno.

A contradição está no cerne das mudanças históricas e se constitui como uma importante referência de análise que dá substância para compreensão das transformações sociais, assim como das práticas coletivas dos grupos e das classes sociais. É na esfera da ideologia, da política, da arte e da educação que os seres humanos desenvolvem consciência desta contradição e buscam dissipá-las.

Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica. Ele expressa o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado pela natureza e pelo meio social em que está inserido, mesmo hoje, quando a luta de classes não tem mais o mesmo significado.

Nesta direção nos apropriaremos da concepção marxiana para refletir minimamente sobre os principais objetivos que norteiam as diretrizes educacionais. Não se trata aqui de forjar um estudo de Marx sobre a educação, mas da utilização de um raciocínio sintetizado da teoria da contradição como chave de compreensão, ou ao menos de discussão, acerca das políticas educacionais. Inicialmente, nos propomos a reconhecer, tal como Marx, a economia como elemento fundante das condições de vida e de organização social e, nesse ínterim, como propósito norteador da educação. O resultado é a mercantilização da educação. Por conseguinte, a educação passa a ser vista, para este século XXI, como um bom negócio.

A educação é um processo social que integra metodicamente o indivíduo à sociedade. Nisso concordamos com Durkheim. Contudo, como já trouxemos anteriormente, Marx concebe que esta instituição social compõe, juntamente com o Estado, a religião, a arte e outras instituições, bem como a estrutura ideológica da sociedade. A convergência entre as duas afirmações está no fato de que, para ambos, a educação se relaciona às ideias e aos valores que são transmitidos de uma geração ou de um grupo para outro. A divergência está no sentido que cada um a atribui. Se para Durkheim é tarefa primordial da educação buscar um ideal comum de homem e alcançar a homogeneidade que mantém a existência da sociedade, para Marx, ao inculcar o ideal comum de homem relacionado à homogeneidade social, a educação coopera por manter um sistema de desigualdade e exploração próprios da ordem burguesa.

Dito isto, podemos aplicar a teoria social marxiana na compreensão da educação enquanto práxis, ou seja, enquanto processo que requer o seu devido estranhamento para a compreensão das relações desiguais e contraditórias que são inerentes à sociedade capitalista e que só poderão ser superadas se, ao menos, forem reconhecidas e inquietadas.

Assim, a causalidade funcional, a conexão de sentido e a contradição analisam o capitalismo sob perspectivas diferentes. Considerando que o capital é o objeto central que elucida a racionalidade e a modernidade nas relações sociais, sua análise transcende sua materialidade e, por esse motivo, vislumbram também diferentes perspectivas na educação. Neste ponto chegamos ao que nos propomos: não basta produzir teorias, analisar fenômenos e aplicar conceitos. É necessário ensinar, compartilhar, formar. O produto da ciência precisa ser convertido em pauta para a educação. Afinal, educar a quem e para quê? Para uma melhor compreensão das principais perspectivas do pensamento sociológico, indicamos a relação entre a teoria sociológica e sua concepção prática de educação.

Quadro 1. A contribuição dos pensadores clássicos da Sociologia para a compreensão da sociedade moderna

Autor	Método	Objeto	Elementos que indicam a contribuição para a racionalidade moderna	Perspectivas da educação na sociedade moderna
Émile Durkheim	Funcionalismo	Os fatos sociais	A regularidade dos fatos sociais deve ser analisada sob a perspectiva da coesão social. O todo é mais importante que as partes nesta perspectiva de sociedade orgânica. A divisão social do trabalho é o meio mais eficiente para a solidariedade e para a ordem e o progresso.	Formação do ser social pela consolidação dos valores sociais e da autoridade das instituições. Forte presença e controle do Estado.
Max Weber	Análise compreensiva	A ação social	A ação social, como objeto da Sociologia, compreendida interpretativamente e assim explicada causalmente em seu curso e efeitos. A natureza específica do capitalismo moderno se relaciona ao seu nascimento na Europa, assim como com a diferença da evolução ético-religiosa no Oriente e Ocidente. O estudo da divisão social do trabalho está paralelamente ligado à Sociologia da Religião que parte da percepção global que	Aperto aos indivíduos para exercerem as funções que representem a ideologia e o espírito da época, sendo na modernidade a transformação causada pela racionalização e burocratização. A burocratização da educação.

			envolve o ator e suas inter-relações.	
Karl Marx	Materialismo histórico dialético	As classes sociais	As classes sociais manifestam as relações de troca e de dominação por meio de produtores e proprietários que vivem e operam segundo certos costumes, nos quais os indivíduos, sempre socializados, estão ligados à família e a outras unidades sociais. O concreto deve ser abstraído por meio da compreensão da contradição gerada por um sistema econômico essencialmente ancorado no mercado e que ao equalizar produtos, na troca mercantil, produz um excedente econômico, que gera riqueza e pobreza. A divisão social do trabalho expressa a exploração do trabalho pelo capital, o que leva ao extremo o conflito de classes.	Educação omnilateral, que considera as diferenças e a diversidade a partir da tomada de consciência de classe e dos elementos constitutivos da realidade.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

O papel da Sociologia, ao desnudar a modernidade, vai além de explicar os fenômenos sociais daquele contexto. Estabelecendo um paralelo com a Arte, podemos afirmar que cabe a esta conceber o belo específico de nossa própria história moderna, e à Sociologia, compreender o imutável das relações sociais que é fruto desse tempo.

Para alcançar o que determina o imutável das relações sociais do presente, é preciso abstrair o conteúdo da forma de maneira que a injustiça social, a violência, a apropriação indevida dos meios de vida e de dignidade não estejam verdadeiramente no conteúdo das instituições que compõem a sociedade, mas, sobretudo, na forma como as instituições estão organizadas. O capitalismo moderno que institui a sociedade apresenta uma série de atrocidades que acabam sendo racionalizadas e, portanto, enraizadas. A Sociologia é, nesse sentido, uma ferramenta importante para desvendar as artimanhas daquilo que Marx chama de *missão civilizatória do capital*.

1.3 A Sociologia no Brasil: da ciência à transposição didática

A constituição da Sociologia no Brasil, enquanto conhecimento especializado, ocorre no período em que foram inaugurados os cursos de graduação em Ciências Sociais, com a

criação dos cursos “da Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1933) e na Universidade do Distrito Federal (1935)” (MEUCCI, 2009, p. 5). Contudo, antes da institucionalização do pensamento sociológico brasileiro já havia, neste país, tanto a oferta da disciplina em cursos de Letras, Direito e Medicina como, também, a realização de estudos literários e jurídicos por parte de intelectuais eruditos e autodidatas que já contavam com o saber sociológico, influenciado por teorias europeias, como o positivismo e o evolucionismo. Nesse sentido,

por volta da terceira década do século XIX verificou-se o primeiro interesse da intelectualidade brasileira pela obra de Auguste Comte. A partir deste período, surgiram, aqui e ali, nas escolas da Marinha, na Escola Politécnica, nas faculdades de medicina, e, sobretudo, nas faculdades de direito, citações do Cours de Philosophie Positive e referências ocasionais à nova área de conhecimento fundada pelo filósofo francês. [...] Com efeito, nesta década, fora apresentada, por Rui Barbosa, a primeira proposta formal de institucionalização da sociologia no meio acadêmico brasileiro. Numa crítica ao projeto regulamentador dos programas dos cursos de direito no Brasil (1879), o jurista propusera a substituição da disciplina de direito natural pela da sociologia. Esta alternativa parecia-lhe adequada para substituição da ideologia legalista apegada a imperativos intelectuais abstratos pelos resultados da investigação experimental que a sociologia poderia oferecer. (MEUCCI, 2000, p. 15)

Este período inaugural do pensamento sociológico já esboçava o interesse em discutir a questão da modernidade no Brasil, bem como temas como a formação do Estado Nacional e o atraso brasileiro. Segundo Florestan Fernandes (1977), o interesse nos conhecimentos sociológicos ocorre ainda em fins do século XIX e início do XX, respectivamente. O primeiro período corresponde a um recurso parcial de interpretação e coincide com a fase de desagregação da ordem social escravocrata, em que fatores sociais são considerados na análise de algumas relações, como, por exemplo, as relações entre o Direito e a Sociologia, a literatura e o contexto social, o Estado e a organização social. O segundo período ocorre quando a Sociologia gera resultados

tanto sob a forma de análise histórico-geográfica como sociológica do presente, quanto sob a inspiração de um modelo mais complexo de análise histórico-pragmática, em que a interpretação do presente se associa a disposições de intervenção racional no processo social (FERNANDES, 1977, p. 27).

Somado ao contexto de criação dos cursos de Ciências Sociais, merece destaque, também, a publicação de obras consagradas dos denominados “intérpretes do Brasil” (MARTINS, 2017, p. 94), as quais atuavam e substituíam o ensaísmo jurídico e literário pelo realismo científico: Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia (1942), de Caio Prado

Júnior¹⁶; Casa Grande & Senzala: Formação da família patriarcal brasileira, (1933), de Gilberto Freyre¹⁷, e Raízes do Brasil (1936), de Sérgio Buarque de Holanda¹⁸, dentre outras. É importante destacar que o ponto comum entre essas obras e que comunga com a sistematização dos ideais da época se refere à questão da identidade brasileira.

É possível também inferir uma forte relação entre toda essa produção científica e o desenvolvimento do ensino. Ainda que a maioria da população do país fosse maciçamente agrária e que a produção se voltasse a esse setor, a urbanização já começara a abrir caminho e a Sociologia contribuiria com a formação de uma nova tradição intelectual. Logo,

é neste período de mudança estrutural, na transição para o século XX e no decorrer de sua primeira metade, que se elabora, na sociedade brasileira, um clima de vida intelectual que possui pontos de contato e certas similaridades reais com o desenvolvimento do saber racional na Europa. A insuficiência de recursos financeiros, as limitações dos sistemas escolar e editorial, a escassez de consumo de bens intelectuais, comprometem o paralelo neste ou naquele ponto. Contudo, no que diz respeito às tendências de desenvolvimento, ele parece ser correto. A presente situação se caracteriza pelo crescimento rápido do sistema institucional, que geralmente apoia as atividades intelectuais nas sociedades industriais modernas, e pela importância que o pensamento racional está começando a adquirir tanto na esfera da reflexão e da investigação, quanto na da educação e da ação (FERNANDES, 1976, p. 21).

A Sociologia Escolar se refere à institucionalização dessa disciplina enquanto área de ensino implementada nos currículos escolares. Sua inauguração remete aos fins do século XIX, quando Benjamin Constant propunha tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparatórios para o ensino superior. Foi justamente neste intuito que ele, enquanto Ministro da Instrução Pública, busca no positivismo a solução para a modernização do país e estabelece um confronto com as elites brasileiras que mantinham fortes laços religiosos, por meio da Reforma Benjamin Constant. Contudo, antes mesmo de ter sido institucionalizada e ofertada, foi retirada oficialmente do currículo pela Reforma Epiácio Pessoa no ano de 1901 (SANTOS, 2002).

Segundo Meucci,

¹⁶ “Caio Prado Júnior (2000) tece uma narrativa marxista, com base nas lutas de classes” (MARTINS, 2017, p. 311).

¹⁷ “Gilberto Freyre busca um mito explicativo para o Brasil e brasileiros e apresenta uma visão otimista do país. Para esse autor, a identidade brasileira está na miscigenação das raças: branco, negro e índio. Freyre destaca a primazia da família na colonização por meio do patriarcalismo. Latifúndio e patriarcalismo são os fatos empírico-teóricos que dão unidade ao Brasil: a casa grande seria um pequeno mundo autossuficiente. O autor avalia que a miscigenação já vinha de Portugal com o exemplo dos mouros e dos judeus. E aconteceu no Brasil uma adaptação luso-tropical.” (MARTINS, 2017, p. 319).

¹⁸ “Buarque de Holanda apresenta uma visão otimista, liberal-conservadora e weberiana sobre o Brasil. Estudou em Berlim e trouxe as ideias do tipo-ideal de poder burocrático, no qual deveria ser regido pela impessoalidade, competência técnica e meritocracia, separação entre propriedade e administração, com o fim de racionalizar e otimizar a atuação do Estado, ancorado na formalização, divisão do trabalho e hierarquia”. (MARTINS, 2017, p. 319)

a Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade. Um marco notável de sua institucionalização nas escolas é o ano de 1925, quando foi introduzida no programa de ensino do Colégio Pedro II. Com efeito, a partir da Reforma João Luiz Alves – também conhecida como Lei Rocha Vaz – a Sociologia passou a figurar como disciplina regular do currículo do ensino secundário, prescrito para todas as instituições nacionais que desejassem certificação de equiparação ao Colégio Pedro II, situado no então Distrito Federal, cidade do Rio (MEUCCI, 2015, p. 252).

Em 1925, a Sociologia retorna ao sistema de ensino brasileiro¹⁹, sendo que, em 1928, ela se torna obrigatória nos programas dos Cursos de Magistério, nos estados do Rio de Janeiro e em Pernambuco, e em 1931 ingressa no quadro geral de matérias para os cursos complementares²⁰, que estavam dedicados ao preparo dos alunos para ingresso nas faculdades e universidades (MEUCCI, 2015). Tanto a Reforma Benjamim Constant como a Rocha Vaz foram alvos de muitos ataques da elite tradicional e não chegaram a implementar grandes alterações no currículo escolar, mostrando-se descentralizadas. A partir de 1930 este quadro se altera em função da necessidade que o país demonstrara de maior centralização e modernização. Nesse intento foi instituída a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, que contava com maior regulamentação do Estado na esfera da educação e que, segundo Meucci,

equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal. Com isso, em novas condições administrativas mais favoráveis, normatizou a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, estabelecendo inclusive procedimentos administrativos e didático-pedagógicos homogêneos para todos os ginásios do território nacional. (MEUCCI, 2015, p. 253)

A Sociologia corrobora, aqui, com um ensino antidemocrático e livresco diante do contexto em que a centralização do conteúdo escolar estava alinhada a um projeto administrativo, também mais centralizador, instalado com a Revolução de 30 e por estar acessível apenas aos estudantes que fossem submetidos a exames preparatórios para o ensino superior. Todavia,

não era apenas mero ornamento a Sociologia. Foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo. Mais do que isso, ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade. Com isso, a Sociologia escolar, cujo conteúdo na forma de livro (como as demais disciplinas) estava sob o controle da Comissão Nacional do Livro Didático, cumpriu um papel crucial para o período que consiste em ser o locus da justificativa discursiva do Estado Novo (MEUCCI, 2015, p. 254)

¹⁹ Currículo da 6ª série ginásial, cursada para obtenção do diploma de Bacharel em Ciências e Letras.

²⁰ A Sociologia se torna requisito para admissão nos cursos superiores.

Por outro lado, Santos (2002, p. 36 e 37) pressupõe que a presença da Sociologia na Escola Normal e nos cursos preparatórios para o ensino superior cooperava pela constituição de um ambiente intelectual novo que se opusesse ao bacharelismo e à cultura geral vaga. E mais ainda: contribuía à constituição de uma nova elite dirigente. Por este aspecto, a inserção da Sociologia no currículo escolar nas primeiras décadas do século XX comunga com as intenções de modernização e democratização do Brasil, sobretudo pela possibilidade de construir novos parâmetros para pensar e intervir de forma racional na realidade e superação do suposto atraso nacional.

Ademais, essa abordagem não se deu de forma generalizada em todo o país, como é o caso do estado de Goiás que, por meio do Decreto nº. 829, de 25 de fevereiro de 1926, organiza a Escola Normal goiana por um novo Regulamento, com diretrizes que previam, dentre outras coisas, maior articulação entre os grupos escolares e o ensino normal, bem como a criação da cadeira de Instrução Moral e Cívica, não havendo nenhuma alusão à Sociologia.

O surgimento dos primeiros grandes ensaios de interpretação sociológica e dos primeiros cursos superiores de Sociologia na década de 1930 são parte de um grande movimento de tomada de consciência dos condicionamentos sociológicos, de que a institucionalização da Sociologia escolar foi também uma das primeiras e mais notáveis expressões. A rigor, considerando que a Sociologia escolar teve grande êxito relacionado ao pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal, o esgotamento desses fundamentos e a Reforma Capanema, instituída pelo Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, cooperaram para sua desregulamentação e exclusão do currículo escolar da educação básica. A Sociologia segue excluída desse nível de ensino por aproximadamente quarenta anos.

A desregulamentação da Sociologia enquanto disciplina escolar não foi acompanhada pela vertente acadêmica, de maneira que, mesmo não compondo o currículo das escolas na educação básica no Brasil, sua produção científica nos cursos de pós-graduação continuava crescente, como demonstrara um levantamento coordenado por Ileizi Fiorelli Silva (2010).

Segundo a autora, entre 1942 e 2009, foram desenvolvidos 90 (noventa) trabalhos sobre o ensino de Sociologia, entre artigos em periódicos e capítulos de livros. Esse número foi sendo elevado gradativamente no período entre 1996 e 2009 (SILVA, 2010, p. 26). A consequência disso é que a profissionalização do cientista social ficou, assim, por muitos anos, apartada da possibilidade de carreira docente especializada na educação básica, à exceção das poucas vagas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação nas escolas de formação de professores e professoras primárias. Essa preocupação já existia em Florestan Fernandes e foi manifestada no I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em São Paulo, no ano de 1954, o qual teve por

tema: *O ensino e as pesquisas sociológicas; organização social; mudança social*, que, dentre os assuntos debatidos, esteve incluída a questão do ensino de Sociologia no nível médio.

De acordo com Fernandes,

a questão de se saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no Ensino Médio no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam se defrontar os sociólogos no Brasil. Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantir às secções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário e normal. Tais interesses são naturalmente legítimos (FERNANDES, 1954, p. 89).

O distanciamento entre a ciência sociológica e o ensino de Sociologia passa, desde este período até os dias atuais, a ser um importante indício de sua desregulamentação na educação básica. Outro elemento que passa a ganhar espaço é a discussão acerca da profissionalização docente a partir da regularidade da Sociologia enquanto disciplina obrigatória.

A luta pela obrigatoriedade da disciplina, dentre outros fatores, começa a ser impulsionada quando ela é incorporada ao currículo de alguns estados. Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parecia que a Sociologia seria integrada como disciplina do currículo do Ensino Médio, porém, ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, a interpretação da lei relegou seus conteúdos a serem abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

A obrigatoriedade só ocorreu com a Lei nº 11.684/2008, a partir da pressão de *lobbys* políticos, da atuação de organizações, como a ABECS, da pressão das igrejas sobre a bancada de deputados evangélicos, além da importância dos agentes que atuam diretamente nas escolas, sofrendo nova alteração com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em que a Sociologia está ligada organicamente à área de Ciências Humanas e Sociais, estando os objetivos, da referida disciplina, vinculados às finalidades mais amplas dessa área. Dessa forma, ela novamente perde seu caráter de obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio.

Nenhum saber se faz só. Isso vale para a Sociologia e deve ser compreendido nos dois aspectos aqui discutidos: a Sociologia acadêmica e o ensino de Sociologia. A vertente acadêmica é vista como produto e ingrediente do mundo moderno; seu ensino, como campo da Sociologia acadêmica. Tanto um como o outro são importantes ferramentas para a compreensão

da realidade social e análise sistemática das condições de vida dos vários grupos, categorias e indivíduos que configuram as relações sociais.

1.4 O Fazer Sociológico sob as Condições Política, Econômica, Cultural e Educacional

Retomando a concepção de Sociologia enquanto campo do saber que tem origem em situações modernas da sociedade industrial, a qual está vinculada ao processo sócio histórico, entendemos que sua gênese remonta à necessidade de compreender e de explicar as relações sociais que foram emergindo da consolidação do sistema capitalista a partir do século XIX. Não significa que antes deste período não houvesse análises sociológicas. Significa que não havia a ciência sociológica que desenvolvesse as análises de maneira rigorosa e sistemática e que fosse capaz de abarcar os novos arranjos sociais. Sua compreensão, bem como de suas apreciações, requerem uma retomada aos elementos consagrados que a gestaram. Por conseguinte,

um estudo histórico que leve em conta o contexto social e histórico em que um corpo de idéias teóricas se desenvolve deve permitir-nos discriminar mais precisamente entre a evolução dos conceitos teóricos e as proposições em si, e a influência que sobre elas exercem os vários interesses sociais e culturais – ou, em outras palavras, distinguir entre o conteúdo científico e o ideológico de um sistema de pensamento sociológico. (BOTTOMORE; NISBE, 1980, p. 15).

Assim, os elementos que formam o contexto da Sociologia são, ao mesmo tempo, os objetos responsáveis pelas transformações dessa ciência, ao abarcar os estudos sociológicos dessa maneira. Quanto a isso, Octávio Ianni, no início da sua obra “*A Sociologia e o mundo moderno*”, já infere uma singularidade e especificidade da Sociologia, que, conforme afirma o próprio autor, ao se constituir “como forma de pensamento, é um singular produto e ingrediente desse mundo” (IANNI, 2011, p. 12). O conhecimento sociológico está, assim, diretamente relacionado à sua própria história e à história da humanidade em que as relações estabelecidas vão ganhando forma. Assim podemos afirmar que a Sociologia é uma ciência que, na própria compreensão de si, compreende a realidade social.

Sobre este assunto, Jinkings (2007) a relaciona ao seu próprio movimento interno e externo. Nesse sentido,

forma de autoconsciência e de indagação científica da realidade social, a Sociologia transforma-se continuamente à medida que se modifica e se complexifica seu objeto, repensando teorias, conceitos e recursos metodológicos, sem perder a dimensão histórica dos fenômenos sociais. Tendo como objeto a vida em sociedade nos seus movimentos e em transformação constante, o pensamento sociológico guarda relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades

práticos dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história. Ao mesmo tempo, pelas suas conceituações e reflexões, desvenda contradições, singularidades e universalidades constitutivas da realidade social, que implicam possibilidades de crítica e de transformação desta mesma realidade. (JINKINGS, 2007, p. 116)

Este excerto de Jinkings é similar ao pensamento de Bottomore e Nisbe, assim como ao de Ianni, ao relacionar razão e história. Se no século XIX as categorias trabalho, educação e religião, por exemplo, traduziam, a depender da perspectiva e dos métodos de análise, uma compreensão da realidade, essas mesmas categorias são, na contemporaneidade, analisadas considerando os novos elementos que a elas foram se agregando. O pensamento clássico é, portanto, sempre retomado para referenciar as novas teorias.

Quando Marx elege a classe operária para explicar a realidade, tal escolha se deu pela compreensão que o autor tinha sobre o movimento da história, que inicialmente era delimitado às condições apresentadas pela Inglaterra e que depois começa a emergir para outras nações. Da mesma maneira, Weber, ao tratar da relação do capitalismo com a religião, o faz de maneira histórica. Tais situações e afirmações reforçam a maneira intrínseca em que a Sociologia está relacionada às condições externas. Uma alteração política, cultural ou econômica, por exemplo, reflete diretamente nas análises e teorias sociológicas, fazendo com que demandem novas pesquisas e teorias. Isso porque

os objetos da análise sociológica incluem não só as características universais das sociedades humanas, mas também os fenômenos históricos e em mutação, uma história das várias abordagens e teorias revela as proporções nas quais muitas delas, pelo menos em alguns aspectos, têm um âmbito restrito específico no trato dos fatos e problemas de períodos históricos particulares. (BOTTOMORE; NISBE, 1980, p. 15).

Esse é um importante objetivo da Sociologia: buscar explicações, historicamente institucionalizadas, sobre como e por que a sociedade passa por transformações e como elas afetam a vida dos sujeitos. Enquanto ciência, ela possui sua existência vinculada ao interesse de compreender e explicar a sociedade moderna a partir das novas relações que foram se estruturando com a consolidação do capitalismo e de todo arcabouço político e social que o sustenta. Por isso seu surgimento na Europa Ocidental, em meados do século XIX. De igual modo, isso indica, também, que ela continua emergente, para além da Europa, mas em todas as sociedades nas quais a estrutura capitalista e seus desdobramentos continuam vivos e em movimento.

A tríade clássica da Sociologia europeia, que compreende Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, utilizou os mesmos elementos para dar respostas aos problemas de uma época, porém com perspectivas e metodologias específicas. Assim, o capitalismo, que era o grande

propulsor das mudanças sociais, foi objeto de estudo que perpassou pelas grandes teorias sociais. Não fosse o capitalismo, não teríamos a Sociologia. É nas entranhas e artimanhas deste sistema econômico, político e social que emerge a razão sociológica. Da mesma maneira, as mudanças e transformações deste sistema impõem a necessidade da persistência das análises sociológicas, mesmo que por meio de novas teorias e metodologias, que tragam respostas a cada contexto.

Aqui no Brasil não foi diferente. A Sociologia foi fruto, também, da estruturação do sistema capitalista e da modernidade que se estabelecia por volta dos anos de 1930 e carecia de legitimidade e compreensão. Nessa perspectiva,

a efervescência social, política, intelectual e cultural do início do século XX, expressa no Brasil em acontecimentos e movimentos como o tenentismo, as lutas operárias, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Semana de Arte Moderna, as chamadas Revolução de 1930 e Revolução Constitucionalista de 1932, favorecia a reflexão sobre a vida social e o sistema capitalista que se estruturava no país. (JINKINGS, 2007, p. 116)

A Sociologia se consolida em nosso país com contribuição fervorosa dos *intérpretes do Brasil*²¹ no forte propósito de explicar a questão da identidade nacional. O contexto dos anos 30 integra em nosso país a ciência com o ensino de Sociologia. Antes disso, a Sociologia estava presente no ensino, porém sob forte influência das teorias positivistas, como já fora mencionado. Isso nos permite afirmar que, enquanto componente curricular, ela também surge como ferramenta para consolidar a modernidade no campo educacional, em especial no que se refere à formação dos professores, mesmo que seja uma modernidade conformadora. Dito de outra forma, o ensino de Sociologia instituído nos cursos de formação de professores representava uma modernização na educação, porém contraditoriamente conformava a estrutura política e econômica do país.

Ainda sobre sua consolidação,

a Sociologia foi introduzida nos cursos de formação de professores (então denominados cursos normais) num período de profunda revisão dos seus currículos. As aulas de música, desenho à mão livre e trabalhos de agulha foram substituídas por novas disciplinas como metodologia do ensino, pedagogia, psicologia e história da educação. As novas disciplinas – que se dedicavam à racionalização do homem, dos meios de ensino e da ação educativa – passaram a dar um tom científico e pragmático aos cursos de magistério. (MEUCCI, 2011, p. 65)

Compreender o sentido do ensino de Sociologia pressupõe compreender a conjuntura em que se deu cada etapa de regulamentação e desregulamentação dessa disciplina. As análises

²¹ “Trata-se de interpretações gerais clássicas da formação da sociedade brasileira formuladas entre 1914 e 1975. Esses autores indagam sobre a própria ‘natureza’ da sociedade que se veio formando no Brasil desde colônia”. (MARTINS, 2017, p. 309).

da Sociologia clássica servirão de parâmetros para vislumbrar a que é dada a obrigatoriedade da sociologia escolar, em alguns momentos. Os estudos sociológicos estabelecidos nos currículos escolares desvendam uma proposta de educação que ora visa à reprodução do modelo vigente, por meio de conteúdos e metodologias que conduzem à coesão social, ora visa uma compreensão crítica ao modelo social estabelecido.

O breve período de passagem dos anos de 1925 para 1940 garantiu à Sociologia um cenário de discussões atribuindo ao seu saber um caráter contraditório: ao passo que seu passado escolar a condenava pelo que tinha de antidemocrática, enciclopédica, diletante e conservadora, sua atualidade acadêmica, universitária e científica reconhecia sua contribuição para a democratização, mas pouco esteve presente no debate público. Isso nos leva a considerar que ela carecia, neste cenário, de legitimidade que salvaguardasse seu status de disciplina.

Este processo só será retomado como campanha para o retorno da disciplina ao currículo escolar na década de 1980. Notemos que, nesse período, a conjuntura política havia se reconfigurado com o fim da ditadura militar, a campanha pelas eleições diretas e as assembleias constituintes da federação e dos estados.

2 AS IDAS E VINDAS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Com quase cem anos desde que o ensino de Sociologia, na educação básica no Brasil, inaugurado seu caráter de obrigatoriedade, este tema ainda merece discussão, uma vez que não se trata de uma trajetória contínua e linear. Durante estes 98 anos, desde a sua institucionalização no ensino secundário pelo Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, até a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Sociologia perpassa por um percurso conflituoso em que, a depender do contexto político, econômico e social, assume ou perde sua posição no currículo escolar. O estudo acerca do ensino de Sociologia pela trajetória e pelos marcos legais contribui para uma maior compreensão do contexto a que estavam inscritos e da concepção de seu ensino em cada momento.

Essa trajetória intermitente da Sociologia Escolar no Brasil, que teve início em fins do século XIX e início do XX, e que perdura até os dias atuais, será aqui analisada sob a influência das políticas públicas e do próprio contexto econômico, político e social que marcaram tanto sua regulamentação como sua desregulamentação, bem como do papel das esferas acadêmica e sindicalista neste processo.

A intermitência e as resistências próprias da Sociologia, que assinalam seu longo processo de institucionalização e sua trajetória nos currículos escolares na educação básica no Brasil, especificamente no Ensino Médio, são explicadas em discussões problematizadas por Meucci (2015), Moraes (2011) e Ferreira (2011), além de análise das ações que normatizam o longo caminho que ora permite sua regulamentação enquanto disciplina, trazendo sua relevância para a inserção no currículo, ora reduz à presença de seus conteúdos.

Neste capítulo apresentaremos o processo de intermitência dessa ciência a partir de sua inclusão na LDBEN 9394/1996 até a contemporaneidade, por consequência da homologação da reforma do Ensino Médio, que foi implementada pela Lei nº 13.415/2017. Apresentaremos, também, os elementos que corroboram pela presença e pela ausência da Sociologia separadamente, embora saibamos que as forças que os movem estão entrelaçadas dialeticamente e compõe uma única realidade. A distinção de ambas será feita didaticamente, no intuito de obtermos uma visão mais ampla do papel de cada uma e, assim, compreender a contradição que ainda permanece nas afundas dessa problemática: as idas e vindas da Sociologia.

2.1 O Percorso Normativo do Ensino de Sociologia após a Redemocratização do Brasil

Com a redemocratização do país, na década de 1980, a educação assume uma posição importante diante do desafio de ampliar os valores democráticos e de educar para a cidadania. Este desafio conduz à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 1º, *Da Educação*, estabelece que essa deve abranger os processos formativos vinculados ao mundo do trabalho e à prática social; em seu artigo 2º trata do princípio da educação, que tem por finalidade o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e em seu artigo 36, inciso III, quanto ao currículo do Ensino Médio, estabelece que os estudantes deveriam ter o domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

A inclusão da Sociologia e da Filosofia na legislação, de antemão, já contribuiu para que os estados começassem a reorganizar os currículos em relação à oferta destes componentes. Contudo, a legislação não deixou clara a maneira como estes componentes deveriam ser inseridos. Este fato corroborou para que surgissem diversas interpretações e lutas.

Foi então que, em conformidade com este Artigo 36 da LDBEN, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 15/98, homologado pelo então Ministro da Educação e do Desporto, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, em que, em seu Artigo 10º, dentre outras coisas, determina a organização da base nacional comum dos currículos do Ensino Médio em áreas de conhecimento, com ênfase na interdisciplinaridade

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998).

O tratamento dado à Sociologia e à Filosofia como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, contraditoriamente faz do necessário o contingente. Isso ocorre pois, ao que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Sociologia, juntamente com a Filosofia, não são regulamentadas enquanto disciplinas obrigatórias, como, ao contrário, ocorre com Educação Física e Arte. A LDBEN visa primordialmente a preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, com ênfase proferida à Sociologia e à Filosofia enquanto conhecimentos

necessários para tais domínios, todavia nega-lhes uma regulamentação clara e estável no currículo escolar. Ou seja, é dado um papel de destaque à Sociologia na formação do estudante, sem, contudo, garantir o espaço para o desempenho deste papel.

Essa situação desencadeia uma luta pela regulamentação e obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio que ressoa por diversas entidades interessadas nesta questão, com ênfase para as organizações sindicais, os representantes da sociedade acadêmica, os professores da disciplina, bem como os partidos políticos. Em decorrência dessa luta é aprovado, na Câmara Federal, em 1999, o Projeto de Lei do deputado Padre Roque, o qual obriga a inclusão da Sociologia em todas as escolas do país. Contudo, em 2001, a lei é vetada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, alegando dificuldade estrutural devido ao pequeno número de professores para assumirem as aulas e que as despesas com concursos e contratação dos professores onerariam os cofres públicos (MORAES, 2011).

Com efeito, alguns estados ainda continuam resguardando um espaço para a Sociologia no currículo escolar. No Estado de Goiás, após a realização do Fórum Goiano em Defesa da Escola Pública, foi aprovada a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado, mantendo o que era prescrito na legislação federal, ou seja, que ao final do Ensino Médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Tal medida não foi bem aceita pelos professores da disciplina, que buscaram, a partir de mobilização social, junto ao Conselho Estadual de Educação, a regulamentação da disciplina Sociologia no Estado de Goiás, conquistada a partir da Resolução CEE nº 291, de 16 de dezembro de 2005.

Ficam estabelecidos, por esta legislação, dentre outras medidas,

Art. 1º Os estudos da Filosofia e da Sociologia constituem-se em parte integrante do ensino fundamental e médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com início obrigatório a partir de 2007, inclusive.

§ 1º No ensino fundamental, devem ser tratados como temas transversais que perpassam todas as disciplinas.

§ 2º No ensino médio, são disciplinas obrigatórias da parte diversificada (GOIÁS, 2005).

Em âmbito nacional, após amplas discussões, é aprovado o Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que torna obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e, em junho de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.684/2008, medida que altera o Artigo 36 da Lei 9.394, de 1996, e estabelece que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008).

A figura 1 retrata a disposição da Sociologia do currículo escolar, que passa a compor o Núcleo Básico Comum, com uma hora/aula semanal em cada uma das três séries do Ensino Médio no Estado de Goiás após obrigatoriedade de sua oferta.

Figura 1- A presença da Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Goiás, após aprovação da nº Lei 11.684, de 02 de junho de 2008.



Nome do Colégio _____ SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ANAPÓLIS

		MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO/ única / Anual/ Diurno							
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA						TOTAL	
		1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE			
		Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual		
Núcleo Básico Comum	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480	
	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Arte	1	40	1	40	-	-	80
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
		Língua Estrang. Moderna -Espanhol*	2	80	2	80	2	80	240
		Física	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	80	2	80	2	80	240
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
		História	2	80	2	80	2	80	240
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		Ensino Religioso	-	-	-	-	1	40	40
		SUB-TOTAL	24	960	24	960	24	960	2880
	Núcleo Eletivo	CIÊNCIAS HUMANAS	Tópicos de Língua Portuguesa e Redação e/ou Arte/ esporte	1	40	1	40	1	40
Tópicos de História e/ou Filosofia			2	80	2	80	2	80	240
Tópicos de Geografia e/ou Sociologia			2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		Tópicos de Matemática	1	40	1	40	1	40	120
		Tópicos de Biologia	2	80	2	80	2	80	240
		Tópicos de Química	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA		Tópicos de Matemática	1	40	1	40	1	40	120
		Tópicos de Física	2	80	2	80	2	80	240
		Tópicos de Química	2	80	2	80	2	80	240
SUB-TOTAL		5	200	5	200	5	200	600	
NÚCLEO OPCIONAL	SUB-TOTAL	1	40	1	40	1	40	120	
	TOTAL	30	1200	30	1200	30	1200	3600	

Fonte: Acervo da CRE – Coordenação Regional de Educação de Anápolis (2012)

A entrada da Sociologia na educação básica em todos os estados federativos, a partir da Lei 11.684/08, é subsidiada pelas políticas educacionais por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem contribuído muito para a aproximação dos cursos de Licenciatura ao universo escolar e facilitado aos futuros professores um contato maior com a realidade das instituições escolares; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao incluírem, respectivamente, em 2009 e 2012, a Sociologia em suas ações. Em seguida, tem-se ainda que “em 2009, ano posterior à inclusão da Sociologia no currículo do Ensino Básico, tivemos uma ampliação considerável no volume de trabalhos de pós-graduação *strictu sensu* defendidos, se compararmos a todos os anos anteriores” (BODART; CIGALES, 2017, p. 264).

Por fim, também ocorreu nos Grupos de Trabalhos e temáticas dos eventos estaduais, regionais e nacionais.

Quase uma década depois ocorre a implementação do Novo Ensino Médio²², pela Lei nº 13.415, de 2017, que altera a LDBEN 9.394, de 1996. A partir dele, dentre outras coisas, tem-se a revogação da obrigatoriedade da Sociologia e a inclusão enquanto estudos e práticas, tal como ocorre com Filosofia, Educação Física e Arte (LDBEN, Art. 35-A, § 2º), de maneira que ela não necessita mais ser ofertada em todas as séries desta etapa final da educação básica.

A figura 2 apresenta os contornos do Novo Ensino Médio na matriz curricular, em que os componentes curriculares são agrupados por área de conhecimento e formam a Base Nacional Comum Curricular. Na primeira série há uma oferta maior de componentes curriculares da Base Comum, mas que sofre uma diminuição nas segundas e terceiras séries para inclusão das Eletivas e dos Itinerários Formativos. Outra mudança que podemos identificar é a oferta do Projeto de Vida, enquanto arranjo curricular, em todas as séries do Ensino Médio.

Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, mesmo compondo a Base Nacional Comum Curricular, são mantidas apenas na primeira série, uma vez que no Artigo 35-A da Lei nº 13.415/2017, parágrafo segundo, afirma-se que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

²² A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Figura 2. A presença da Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio no Estado de Goiás, após aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO DIURNO 30 HORAS NOVO DO ENSINO MÉDIO 2020
Turmas de 1ª série de escolas que não são piloto

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1ª série/2022		2ª série/2023		3ª série/2024		CH TOTAL	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	I LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440	
		Arte	1	40	-	-	-	-	40	
		Educação Física	1	40	-	-	-	-	40	
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
	II CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200	
		Química	2	80	1	40	2	80	200	
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200	
	III MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440	
	IV CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200	
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200	
		Filosofia	1	40	-	-	-	-	40	
		Sociologia	1	40	-	-	-	-	40	
	SUBTOTAL			23	920	15	600	16	640	2.160
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ITINERÁRIOS FORMATIVOS (4 BLOCOS)	1-ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO (O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco. A unidade escolar modula apenas as escolhidas)	Tópicos de Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	-	
		Produção de Texto	1	40	1	40	1	40	120	
		Tópicos de Matemática	-	-	-	-	-	-	-	
		Geometria	1	40	1	40	1	40	120	
		Tópicos de Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	
		Tópicos de Arte	1	40	-	-	-	-	40	
	2-ELETIVAS NÚCLEO LIVRE (unidade escolar propõe as opções com carga horária e modula a mais procurada pela turma) Na somatória final será computada apenas a carga horária das escolhidas e moduladas	1ª série propor no mínimo três opções, aluno escolhe duas	Opção A	1	40	-	-	-	-	80
			Opção B	1	40	-	-	-	-	80
			Opção C	-	-	-	-	-	-	-
	2ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma	Opção A	-	-	1	40	-	-	40	
		Opção B	-	-	-	-	1	40	40	
	3 - ITINERÁRIOS (TRILHAS DE APROFUNDAMENTO ESCOLHA DO ESTUDANTE)	Itinerário Integrado de:	Itinerário Integrado de:	-	-	-	-	-	-	-
			Itinerário Integrado de:	-	-	-	-	-	-	-
Itinerário de Linguagens			-	-	-	-	-	-	-	
Itinerário de Matemática			-	-	11	440	10	400	840	
Itinerário de ciências da Natureza			-	-	-	-	-	-	-	
Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			-	-	-	-	-	-	-	
4 PROJETO DE VIDA	Itinerário de EPT	-	-	-	-	-	-	-		
	Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	120		
SUBTOTAL			07	280	15	600	14	560	1440	
CARGA HORÁRIA FINAL			30	1.200	30	1.200	30	1.200	3.600	

Fonte: Acervo da CRE - Coordenação Regional de Educação de Anápolis (2020)

A matriz curricular e o novo currículo foram estabelecidos após a aprovação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo CNE, bem como por meio da homologação, pelo MEC, a partir do segundo ano subsequente à sua data de publicação. A partir disso, tem-se o início do estabelecimento da BNCC nas escolas de ensino médio.

No Estado de Goiás, o estabelecimento do novo currículo se deu a partir do Parecer COCP - CEE- 18461 N° 32/2021 e da Resolução do CEE/CP N. 07/2021, que estabelece normas

para oferta do Ensino Médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com vistas à implementação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e à aprovação do Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio, que foi implementado, obrigatoriamente, na primeira série, neste ano de 2022.

Diante desses pontos, observamos que a revogação da obrigatoriedade da Sociologia volta a ser palco de discussão na contemporaneidade, juntamente com o propósito da implementação da Base Nacional Comum Curricular e a proposta do Novo Ensino Médio.

2.2 Elementos que definem a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, é o marco regulatório para a defesa do ensino de Sociologia na educação básica após quase meio século de exclusão. Isso se deve à abertura política do país e à necessidade em ofertar uma educação com ênfase na formação para a cidadania e na preparação para o mundo do trabalho. Este contexto destaca um triplo sentido para o ensino de Sociologia: a formação para a cidadania, a formação crítica e a capacidade de estranhamento e desnaturalização da realidade. Isso se deve ao fato de que,

o ensino no Brasil perdeu a exclusividade na construção do espírito científico, da moral, da adaptação do indivíduo, entendido enquanto ação educativa para a transmissão de conhecimento, para uma educação engajada e comprometida com a transformação social. O contexto social e político da década de 1980 foram favoráveis para essa mudança de paradigma na noção de ensino. (MORAES, 2009, p. 91)

A redemocratização do país repercute diretamente no ensino, tanto na reestruturação dos currículos da educação básica como, também, em sua concepção pedagógica. Saliente-se que a incorporação dos valores democráticos, no complexo educacional, passa a ser pauta de debate em todo o país. Contudo, segundo Moraes (2011, p. 369), “o ano de 1996 torna-se importante para a educação brasileira, pois marca a chegada, ainda que tardia, da transição democrática para a educação, embora também um tanto ambígua”. O fato é que a reestruturação curricular contradiz o propósito pedagógico da nova LDBEN, uma vez que substitui o caráter disciplinar por “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) e deixa uma lacuna propícia a múltiplas interpretações acerca da maneira como tais conhecimentos seriam inseridos. Nesse contexto,

[...] já em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), começa a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDBEN, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio (MORAES, 2011, p. 369).

A LDBEN objetiva uma educação mais formativa e menos preparatória. Tal condição é um privilégio das humanidades por possibilitar uma compreensão mais profícua da realidade social. É nesse íterim que o Projeto de Lei foi proposto, creditando, à Sociologia e à Filosofia, um campo específico de saber, que não poderia ser tão bem desenvolvido por outra disciplina. Paralelamente, entra em cena a implementação de políticas educacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os quais estimularam o fomento pela pesquisa e a formação docente na área de Sociologia, além da produção de diretrizes curriculares, dissertações de mestrado, artigos científicos, discussões em Congressos e lutas sindicais, estabelecendo, com isso, um campo para a Sociologia escolar.

A associação dos sociólogos, por meio das lutas sindicais nas quais priorizavam a organização das suas entidades representativas, já fomentava a questão da reintegração da Sociologia, enquanto disciplina escolar, como uma das formas de atuação dos sociólogos desde o I Congresso Nacional de Sociólogos, ainda em 1979. Contudo, somente após a união com as entidades acadêmicas que o ensino de Sociologia se expande e assume seu lugar no currículo escolar. Não obstante, esta defesa deve ser tomada para além de interesses puramente profissionais, como nos relembra Florestan Fernandes, haja vista que

nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de mão-de-obra especializada. Contudo, a questão nem mereceria ser discutida, se somente pudesse ser encarada à luz dos interesses profissionais dos sociólogos, por mais nobres e louváveis que fossem os seus fundamentos ou os efeitos que deles poderiam advir. [...] No que concerne à função geral do ensino das ciências sociais em um sistema educacional que o comportasse, o ponto em que insiste é o relativo às condições de vida política nas sociedades democráticas. Elas exigem capacidade pronta de escolha e de ajustamento rápido a situações extremamente instáveis, o que torna necessário um adestramento educacional prévio para o exercício contínuo do espírito crítico com base no conhecimento histórico-sociológico do meio social ambiente (FERNANDES, 1955, p. 89,91).

As primeiras discussões sobre a reintegração da disciplina, por meio da inclusão do ensino de Sociologia enquanto área de atuação da FNS – Federação Nacional dos Sociólogos²³ e como temática nos Congressos de Sociologia, aconteceram no X Congresso Nacional de Sociólogos. A partir dessa discussão inicial, uma série de articulações começam a ser desenhadas, como foi o caso da FNS, por meio de uma comissão de ensino e o Sindicato dos

²³ A Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) foi fundada em 27 de maio de 1988, em Salvador, Bahia, durante o VII Congresso Nacional de Sociólogos, enquanto entidade nacional representativa dos sociólogos brasileiros, filiada à ISA e sucessora da Associação dos Sociólogos do Brasil (ASB). Disponível em: <https://sites.google.com/site/federacaonacionaldossociologos/home>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSEP), que buscaram apoio no poder legislativo para a aprovação de um projeto de Lei que alterasse o Artigo 36 da LDBEN. Assim,

O deputado [Padre Roque Zimmerman] fez notar a contradição da lei que, mesmo fazendo alusão à necessidade do domínio do conteúdo de Sociologia e Filosofia para os fins prescritos, ignorou o seu caráter obrigatório. Seu projeto acusando então essa incoerência e acrescentando o argumento de que são disciplinas imprescindíveis “para a consolidação da base humanista” reivindicou a obrigatoriedade do seu ensino. (MEUCCI, 2015, p. 256)

A disputa pela regulamentação da Sociologia no currículo segue como pauta nos Congressos Nacionais de Sociólogos subsequentes, promovidos pela FNS, bem como nos Encontros Nacionais de Cursos de Ciências Sociais, com representação de entidades estaduais e de alguns professores que faziam a discussão em seus centros universitários para debater sobre o papel das Ciências Sociais na institucionalização da Sociologia. Com isso,

em 2000, o cenário já estava bastante transformado, não só pela inclusão da disciplina no currículo de vinte estados brasileiros, mas também por outros fatores, como o reconhecimento de novas licenciaturas, os primeiros trabalhos acadêmico/científicos sobre o ensino de Sociologia, as discussões sobre a inserção dos conteúdos da disciplina nos vestibulares, a união com o grupo da Filosofia, os abaixo-assinados e a ativação de novas associações e sindicatos de sociólogos (FERREIRA, 2016, p. 85).

A esta altura a Sociologia já era realidade na escola de Ensino Médio, uma vez que a maioria dos Estados já havia incluído a disciplina em seus currículos, mesmo que não houvesse um regramento para isso. A necessidade por regulamentação fez com que aumentassem as pressões sobre o Congresso Nacional a respeito da aprovação do Projeto de Lei do Padre Roque, principalmente a partir da aliança firmada entre a FNS e a SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia. Essa aliança inaugurava um novo cenário em que a luta pela regulamentação ultrapassa interesses corporativistas, como se fazia crer com a atuação dos sindicatos.

A inclusão das Sociedades científicas representava a possibilidade de institucionalização nas universidades. Uma vez institucionalizado, o ensino de Sociologia passa a legitimar-se enquanto campo científico e acadêmico destinado ao saber sociológico. Segundo Meucci (2015, p. 252) “a análise das condições de emergência da Sociologia em sua modalidade escolar permite fecundar novas hipóteses para uma Sociologia da Sociologia”. Eis que este se torna um importante tema para discussão nas Universidades.

O ensino de Sociologia ganha mais visibilidade com sua discussão em nível acadêmico, o que lhe garante maior sistematização em relação ao aspecto disciplinar. Afinal, o que se buscava era que o campo sociológico fosse ocupado e ficasse a cargo da disciplina de Sociologia. O resultado disso foi a aprovação do Projeto de Lei pelo Senado. Quanto a isso,

o projeto é aprovado na Câmara e segue para o Senado, onde recebe o n. 09/00. Tramita no Senado sem grandes dificuldades até chegar ao Plenário. Apesar das manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001. Menos de um mês depois, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta integralmente (MORAES, 2011, p. 369)

O veto do presidente da República, sob o argumento de ser oneroso e, com isso, contrariar os interesses públicos, coloca um ponto neste percurso, mas não o encerra por completo, de maneira que outro longo período de lutas e campanhas se iniciava.

Já no ano seguinte, segundo Ferreira (2016, p. 98), merecem destaque “três eventos organizados pela FNS que serviram para rearticular o movimento e discutir novas estratégias de atuação”: o XII Congresso Nacional de Sociólogos, o III Encontro Estadual de Professores de Sociologia e Filosofia e o encontro na Universidade Estadual de Londrina, para discutir a inserção da Sociologia no vestibular da instituição.

Tais mobilizações, juntamente com a vasta contribuição da SBS e o aumento das pesquisas desenvolvidas por professores universitários e estudantes de graduação e pós-graduação, dão um impulso para que o ensino de Sociologia passasse a se associar mais estreitamente com o campo científico e acadêmico. Da mesma maneira, não há um desinteresse ou descuido dos sindicatos. Prova disso é que a FNS e o SINESP continuavam a negociar uma solução administrativa para alteração da LDBEN. Por conseguinte,

no meio tempo e até para se entender melhor o veto do Presidente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os artigos da LDBEN referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98. Nesses documentos, ficou estabelecido que o tratamento a ser dado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, o que reforçou a campanha pela aprovação do projeto do Padre Roque, que ia em sentido contrário (MORAES, 2011, p. 370).

A interdisciplinaridade é amplamente normatizada e seu discurso justifica a desobrigatoriedade da Sociologia. Nesse sentido, de acordo com Ferreira, “entra a figura do Conselho Nacional de Educação. Segundo consta, foi uma orientação do então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, que fez a FNS procurar resolver a questão via CNE” (FERREIRA, 2016, p. 99). Como resultado,

em junho de 2004, o Ministério da Educação convoca o Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, iniciativa que tinha como meta realizar um estudo sobre a legislação referente ao currículo e também sobre a política de formação de professores. Para isso foram chamados representantes de diversos setores da comunidade educacional brasileira, dentre eles: coordenadores do ensino médio dos estados, representantes das comunidades acadêmicas por meio das sociedades científicas, representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e representante da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP). Assim, a SBS é convidada a enviar um representante, já que a Sociologia era um dos objetos

de ensino nas áreas do conhecimento que compunham o currículo do Ensino Médio (FERREIRA, 2016, p. 101).

O estudo referente às normatizações do documento curricular desencadeou numa revisão das Diretrizes, que culminou numa nova estratégia para a conquista da obrigatoriedade do ensino escolar de Sociologia, pois a modificação da Resolução de 1998 do CNE teria efeito de lei. A partir do “parecer” sobre as Diretrizes, foram elaboradas as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), inclusive para Sociologia e Filosofia. Quanto a isso, Moraes afirma que,

durante o processo de elaboração das OCEM, questionamos a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país (MORAES, 2011, p. 374-375).

Finalmente, a Lei n. 11.684/2008, que altera a LDBEN tornando obrigatórias a Sociologia e a Filosofia nas três séries do ensino médio, é aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente em exercício, José Alencar, fato que permaneceu até 2017.

2.3 Elementos que contribuem pela exclusão da Sociologia no ensino médio

Voltaremos ao mesmo percurso de intermitência da Sociologia no Ensino Médio, mas desta vez para analisar os impedimentos para sua regulamentação. Logo após a aprovação da Lei nº 9394/96, em que a Sociologia e a Filosofia são tratadas como “domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), enquanto espalhava no país diversos núcleos de discussão favoráveis à regulamentação destes componentes curriculares, principalmente por causa da incansável luta da FNS que buscava apoio legislativo, o presidente da República, juntamente com o Ministro da Educação, já cuidava em publicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas quais se esclarece que os conhecimentos de Sociologia poderiam ser discutidos em outras disciplinas de maneira interdisciplinar, isto é, consolidando a interdisciplinaridade do currículo (BRASIL, 1998).

A desobrigatoriedade da Sociologia se justifica, em parte, pelo caráter interdisciplinar previsto na LDBEN e sistematizado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com subsídio das políticas educacionais que buscavam implementar uma reforma curricular em favor de uma postura mais flexível em relação à composição dos saberes, colocando em xeque

a importância de um currículo disciplinar. É o que nos convém chamar de *desdisciplinarização*²⁴.

Nesse propósito, foi entregue o Parecer CEB/CNE nº 15/98, que sistematizou as recomendações sobre os conteúdos e metodologias a partir da concepção de currículo explícita nas competências descritas nas áreas de conhecimento. A obrigatoriedade das Diretrizes foi aprovada e homologada em 26 de junho de 1998, sob forma da Resolução nº 03/98, da Câmara de Educação Básica. Com efeito de lei, essa resolução objetivou colocar em funcionamento a nova política curricular, dando materialidade às orientações expressas nos artigos 26º, 35º e 36º da Lei de Diretrizes e Bases e no Parecer CEB/CNE 15/98.

Após a normatização do currículo, o Ministério da Educação editou alguns parâmetros para definir os conteúdos e estratégias de aprendizagem. Dessa forma, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) reforça o entendimento manifestado anteriormente nas Diretrizes sobre a contextualização e a interdisciplinaridade. Ele reforça, também, a finalidade do Ensino Médio. Por conta disso,

a Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. (BRASIL, 2000, p. 37)

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio manifestam um endosso em relação ao ensino de Sociologia, visto que trata da sua necessidade para a formação cidadã que o Ensino Médio almeja, porém eles contribuem com o discurso interdisciplinar e, em especial, com a centralidade no desenvolvimento das competências, dando muito mais ênfase aos objetivos da reforma educacional proposta pela LDBEN do que, propriamente, aos saberes disciplinares.

Concomitante com as normatizações que reforçam o caráter interdisciplinar do Ensino Médio, tramitava, no Congresso, o Projeto de Lei 3.178, de 1997 do Sr. Padre Roque, com proposta de alteração dos dispositivos do art. 36 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo os opositores a tal alteração, o projeto do Padre Roque possuía um caráter corporativo. Assim,

setores do governo e da mídia em geral, faziam questão de endossar a perspectiva de que a imposição da obrigatoriedade da disciplina seria uma decisão corporativa

²⁴ Termo tratado por Moraes no texto **Sociologia e Filosofia no ensino médio**: um resgate histórico, escrito para o jornal Folha de S. Paulo em 2006.

ajambrada pelos sindicatos tendo em conta a possibilidade de aumentar e alavancar o mercado de trabalho para os sociólogos. (FERREIRA, 2016, p. 66).

O MEC se posicionou fortemente contrário ao PL 3.178/97 e buscava, nos aliados governistas, apoio, com a justificativa de que o número de professores e de cursos de licenciaturas não abarcaria toda a demanda, caso houvesse sua aprovação. Ainda assim, foi aprovado. Mesmo aprovado pelo Senado, no dia 08 de outubro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou integralmente, conforme figura coerente com a concepção curricular da DCNEM.

Figura 3. Mensagem Presidencial nº1073/2001 que comunicou o Senado Federal do veto integral ao PLC 09/2000 (PL 3178/1997-CD)

Presidência da República	
DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA	
MENSAGEM	
Nº 1.073, de 8 de outubro de 2001.	
Senhor Presidente do Senado Federal.	
Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 9, de 2000 (nº 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que "Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional".	
Ouvindo, o Ministério da Educação assim se manifestou:	
Razões do veto:	
"A Constituição Federal em seu art. 210, <i>caput</i> , preceitua:	
"Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais."	
Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins, <i>in</i> Comentários à Constituição do Brasil, lecionam que na fixação do conteúdo mínimo para o ensino fundamental devem ser levadas em conta as diferenças regionais de desenvolvimento socioeconômico, que devem estar presentes em benefício da própria unidade federada em que encontra instituído o estabelecimento de ensino. O conteúdo mínimo tem como finalidade manter a unidade dos currículos em todo o País e ao mesmo tempo manter uma parte diversificada, capaz de atender às peculiaridades e características de cada região, aos planos das escolas e às diferenças individuais existentes e necessárias dos educandos.	
Sabidamente, a LDB (Lei nº 9.394/96), em atenção às peculiaridades e características de cada região, em seu art. 9º, inciso IV, atribuiu à União a incumbência de "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".	
Acrescente-se que o art. 211 da Constituição Federal, em seu § 3º, preceitua que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.	
Assim, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que adviría caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.	
Muito embora o art. 210 da Constituição Federal se refira à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, entendo que os princípios inerentes de tal diploma sejam observados para a fixação dos currículos e conteúdos mínimos para o ensino médio, a cargo da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme preceitua o art. 9º, inciso IV, da Lei nº 9.394/96.	
Por derradeiro, tecnicamente, a proposta contida no projeto, se viável, deveria ser inserida no art. 26 da Lei nº 9.394/96, o qual em seu § 1º estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua portuguesa e da matemática."	
Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.	
Nº 1.074, de 8 de outubro de 2001. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Altera a redação do § 1º do art. 1º da Lei nº 9.436, de 5 de fevereiro de 1997, que dispõe sobre a jornada de Médico, Médico de Saúde Pública, Médico do Trabalho e Médico Veterinário da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais".	
Nº 1.075, de 8 de outubro de 2001. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Dispõe sobre a criação da Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa - GDATA, e dá outras providências".	
MINISTÉRIO DA DEFESA	
Exposição de Motivos	
Nº 148, de 8 de outubro de 2001. Pedido formulado pela Embaixada da República Oriental do Uruguai no Brasil, por intermédio do Ministério da Defesa, para sobrevoar no Território Nacional e pouso técnico no Rio de Janeiro (Aeroporto Internacional Antônio Carlos Jobim - Galeão), no dia 9 de outubro de 2001, de uma aeronave do tipo IL-62 M, de nacionalidade russa, operada pela Empresa Aérea "EAST LINE AIRLAN", conduzindo militares uruguayos, em apoio à tropa daquele País na Missão de Paz da ONU, sediada na República Democrática do Congo. Autorização: em 8 de outubro de 2001.	

Fonte: Serviço de Pesquisas Legislativas do Senado Federal - Mensagem Presidencial nº1073/2001 publicada na p. 06 do Diário Oficial da União, de 09 de outubro de 2001.

O veto presidencial encerra uma etapa importante da história da campanha nacional pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Cabe pontuar que não se trata de um veto ideológico, mas puramente burocrático e administrativo. A intenção é que haja o ensino de Sociologia, porém não é garantida a regulamentação para este ensino. Com isso, após o veto presidencial, a luta dos agentes envolvidos e interessados na questão da Sociologia escolar continua.

Foi necessária quase uma década de engajamento e persistência para o retorno da Sociologia, sendo que, ao longo deste período, já em 2003, inicia-se um processo de reestruturação dos PCNEM, a partir das Orientações Curriculares de Ensino Médio, o qual requeria que a Sociologia fosse compreendida no Núcleo Comum dos currículos. Em 2005 é

elaborado um parecer a respeito das DCNEM, que em 2006 entra na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Tratava-se de “um amplo debate disseminou-se pelo País, alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos, com o intuito de sensibilizar os conselheiros” (SILVA, 2010). Em 2006, foi aprovado o Parecer 38/2006 que altera as DCNEM, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias e, em 2008, foi aprovada e sancionada a Lei nº 11.684/08 que altera o artigo 36 da LDBEN.

Completado mais um ciclo de quase uma década, após a aprovação da Lei nº 11.684/08, novamente se encerra uma outra etapa da história da campanha nacional pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia, com a aprovação da Lei 17.415, de 16 de fevereiro de 2017. O inciso IV, do artigo 36, incluído pela Lei nº 11.684, de 2008, que institui em todas as séries do ensino médio a obrigatoriedade da Filosofia e a Sociologia, é excluído, ao passo que foi incluído o artigo 35-A, parágrafo segundo, o qual institui “obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017).

Neste ano de 2022 foi implementado o currículo do Novo Ensino Médio, em que consta, na Base Comum Curricular, o componente de Sociologia como estudos e práticas, ao passo que Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, seguem como disciplinas obrigatórias em todas as séries. Acrescente-se aí a oferta de Projeto de Vida também em todas as séries e das eletivas que formam os Itinerários Formativos nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio.

Este breve retorno histórico e factual aos elementos que desencadeiam as idas e vindas da Sociologia nos revela o aspecto negativo desta intermitência. Negativo pois desconsidera a indiscutível necessidade e a importância da formação humana, dependente de uma ciência que possa estudar a sociedade com vistas a contribuir para cultivar a imaginação em prol de uma esperança transformadora, e que, mesmo expressa na legislação educacional, passa a ser contingenciada.

Enquanto ciência que tem por objeto de estudo as relações sociais, a Sociologia traz em seu bojo uma série de conceitos e de metodologias que cooperam para a compreensão do papel das instituições sociais, dos modelos de gerenciamento político e econômico da sociedade e das diversas maneiras de sociabilidade a partir da desnaturalização dos fatos sociais, ao reconhecer os aspectos determinantes da realidade social. Este é o sentido da Sociologia quando a relacionamos com formação para a cidadania e para o trabalho.

É justamente no conceito de sociabilidade que referenciamos o materialismo histórico-dialético, pois o primeiro pressuposto de toda a história humana é a própria existência dos indivíduos. É na organização corporal desses sujeitos e por meio dela que se estabelece a relação

com a natureza. Em outras palavras, "toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história" (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Essa transformação se realiza pelo trabalho. Por conseguinte, ao transformar a natureza, o homem também transforma a si próprio na produção de bens essenciais a constituição de sua sociabilidade.

Se há uma pretensão em assentar os valores democráticos e de cidadania, com a formação humana, a Sociologia deve assumir este lugar enquanto produto da ação recíproca dos homens, desenvolvida de maneira ordenada a partir de regras, normas e princípios importantes para o desenvolvimento da sociabilidade humana. Contudo, esbarramos na Reforma do Ensino Médio que, ao invés de promover a compreensão histórica do ser social e a transformação da sociedade, promove os valores individualistas e neoliberais do empreendimento de si.

A relação entre os valores individuais e sociais pode ser mais bem elucidada por Marx e Engels, ao defenderem que

essa relação polar entre a vida individual e a vida universal consiste em que, por um lado, ambas se combatem e se contrapõem como inimigas, por outro ambas se condicionam e fundamentam reciprocamente. Como resultado final decorre daí quando muito, a harmonia da desarmonia, e de toda essa nova repetição das fraseologias já conhecidas decorre somente a fé do autor de que se esfaltar inutilmente com as categorias da individualidade e da universalidade seria a verdadeira forma de resolver as questões sociais (MARX; ENGELS, 2007, p. 463).

Tudo isso nos leva a crer que a intermitência da Sociologia é apenas um aspecto que nos permite analisar a realidade social a partir da educação e das políticas públicas de ensino. Isso porque, de acordo com Oliveira (2011, p. 40), "tanto a presença, quanto a ausência da sociologia no currículo do Ensino Médio, representa demarcações de poder, que em boa parte do momento histórico, tem sido utilizado como estratégia de dominação e reprodução social." Como fica o ensino de Sociologia frente a esse quadro? Ainda há que se considerar outros elementos importantes para a consolidação desta visão, como por exemplo, o lugar dos professores e alunos enquanto atores envolvidos neste processo.

Concordamos com Oliveira (2011), quando diz que há sempre relações de força e poder que agem no sentido de manter os privilégios e as condições de quem assume esse domínio. Esse processo se dá contrário aos interesses principalmente dos estudantes das classes trabalhadoras, os quais estão no ensino médio e que foram e serão excluídos dos conteúdos importantes, dos códigos e do conhecimento científico das ciências humanas, em especial da Sociologia, conhecimentos que os proporcionariam respostas às demandas e aos dilemas da vida em sociedade.

3 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE MARXIANA

O percurso dinâmico da Sociologia na educação básica trouxe como consequência situações que dificultam sua estabilidade. Ainda assim, contribuiu com a construção de uma história, uma vez que a disciplina, desde seu surgimento no Brasil, nunca desapareceu por completo, mas foi disposta a um prolongamento de problemas e desafios que já estavam postos no país desde as primeiras décadas do século XX e que permanecem na contemporaneidade, o que nos leva a refletir acerca das permanências e das mudanças que a caracterizam e como esta intermitência age na concepção de ensino da Sociologia e na prática docente.

Neste capítulo faremos uma análise do ensino de Sociologia sob a perspectiva da práxis considerando o movimento dialético entre as ações²⁵ dos homens no mundo e a formação de suas ideias. Dito de outra forma, como o ensino de Sociologia contribui, enquanto ato ou potência com a acuidade do olhar sobre o mundo, no sentido de que, ao observar a realidade concreta em seu desenrolar, se possa delimitar realmente os conceitos fundamentais sobre estruturas econômicas que regem a produção da vida. A dialética faz seu papel neste momento quando, depois de derivados os fundamentos da estrutura econômica, se pode tecer teorias fundamentais na materialidade humana, e suscita a consciência e o poder de transformação da realidade.

Para tanto, tomaremos como pressuposto fundante seu aspecto sócio-histórico e, principalmente a perspectiva do ensino de Sociologia enquanto atividade interessada, ou seja, enquanto atuação que ultrapassa o escopo da teoria e da prática e vincula à transformação do mundo concreto a partir da formação das consciências.

Dito isto, a investigação acerca do ensino de Sociologia adotada nesta pesquisa toma este objeto como uma determinação da realidade social. Assim, elucidaremos o fazer sociológico nas escolas de Ensino Médio, da rede pública, circunscritas à Coordenação Regional de Educação de Anápolis, localizadas na cidade de Anápolis. Para complementar nossa análise, trataremos também dos reflexos da reforma do Ensino Médio para a concepção de ensino da Sociologia.

3.1 O sujeito professor no ensino de Sociologia: Uma análise do perfil do docente das escolas públicas da cidade de Anápolis-GO

²⁵ Marx compreendia a atividade humana como uma ação objetiva; humano-sensível e com isso revela uma espécie de materialismo, esclarecida na tese X sobre Feuerbach como “sociedade humana, ou humanidade socializada”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Esta pesquisa foi organizada a partir de um questionário aplicado aos professores que ministram aulas de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO, que ofertam Ensino Médio. A escolha do universo de pesquisa, que comporta dados de 26 (vinte e seis) professores, deu-se pelo interesse em conhecer o perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio e sua prática pedagógica e, com isso, identificar alguns objetivos propostos na análise de nosso tema. Todavia, antes de iniciar a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, com Parecer Consubstanciado de número 4.554.924.

A cidade de Anápolis conta com a totalidade de 141 (cento e quarenta e uma) escolas com Ensino Médio, englobando as redes federal, estadual, municipal e privada, localizadas na zona urbana e rural. Considerando a impossibilidade logística de abordar todo esse quantitativo, elegemos as escolas da rede pública estadual, localizadas na zona urbana, como amostragem, contando, então, com 31 (trinta e uma) escolas, segundo informações da plataforma Goiás 360 (2021).

Estabelecida a amostragem das escolas, realizamos o levantamento dos professores que ali ministram aulas de Sociologia, cujo quantitativo no mesmo ano letivo de 2021 era de 34 (trinta e quatro) docentes. A partir de então, foi realizada uma testagem entre os pares dos pesquisadores no intuito de verificar a coerência, coesão e compreensão dos temas e, ainda, se as questões dariam conta de responder ao problema de pesquisa. Após validação dos pares e assinatura do Termo de Anuência pelo coordenador regional de educação, professor mestre Luciano Almeida Pereira, elaboramos uma catalogação com os nomes e contatos dos/as professores/as, dos/as gestores/as e das unidades escolares a que estavam vinculados, com base em pesquisas na Plataforma Goiás 360 (2021).

Tendo em mãos os dados catalogados, iniciamos o contato com os professores via telefone, por intermédio dos gestores de cada unidade escolar e, por este meio, foi possível a explicitação do objetivo da pesquisa e o convite para nela participarem como sujeitos. Os que aceitaram já receberam de imediato o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o link para responder ao questionário.

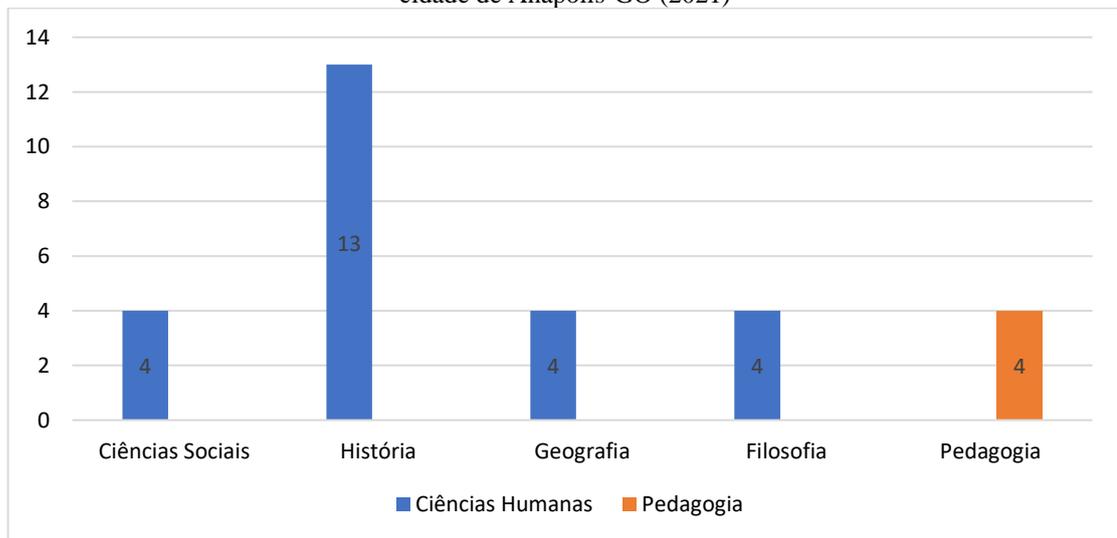
Diante de diversas possibilidades de coleta das informações, o emprego do questionário via Google Forms é justificado pela oportunidade do contato remoto que esta ferramenta concede ao pesquisador, devido ao distanciamento social imposto no contexto pandêmico. Os questionários foram elaborados abordando: i) identificação/perfil dos(as) professores(as) ii) análise diante da regulamentação e da desregulamentação da disciplina Sociologia no Ensino

Médio, iii) formação e trajetória profissional, iv) atuação política e profissional em organizações sociais, v) os desafios da Sociologia para o Ensino Médio.

Do total de docentes que receberam o questionário, 26 (vinte e seis) responderam e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, formando, assim, nosso universo de pesquisa. Deste universo de 26 respondentes, 10 (dez) são do sexo masculino e 16 (dezesseis) do sexo feminino. Esta condição não interfere no propósito da pesquisa; contudo, reforça-se que “as escolhas das mulheres continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente ‘femininas’, como educação” (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

Alguns dados quantitativos são relevantes para pensarmos o professor enquanto agente educacional e sujeito importante para a compreensão do Ensino de Sociologia. Em relação à formação, verificou-se que a grande maioria deles é graduada na área de Ciências Humanas, conforme gráfico 1, abaixo representado. Contudo, o número de licenciados em Ciências Sociais é mínimo se comparado ao de História e equivale ao número de graduados em Geografia, Filosofia e Pedagogia. Compete também acrescer a este dado o fato de que, segundo levantamento na Plataforma Goiás 360 (2021), um total de 11 (onze) professores licenciados em Ciências Sociais está lotado nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis, sendo que, destes, apenas 04 (quatro) estão na função de regência de sala de aula.

Gráfico 1- Graduação dos professores que atuam no ensino de Sociologia das escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021)



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Com o objetivo de obter melhor análise das respostas, dividiremos nossos sujeitos de pesquisa em dois grupos e os nomearemos de *G1* – Professores não habilitados em Ciências Sociais; e *G2* – Professores habilitados em Ciências Sociais. A partir desta distinção poderemos verificar outras variáveis e constatar qual o impacto da habilitação para o ensino de Sociologia.

Estes dados não são um caso isolado da cidade de Anápolis. Segundo dados do Censo Escolar 2021, no Brasil, pelos indicadores de adequação²⁶ da formação docente no Ensino Médio, a Sociologia é o componente curricular que apresenta o maior número de docentes com habilitação em disciplina diferente daquela que leciona. Nesse sentido, do total de professores, a nível nacional, que atuam no Ensino Médio: 40,7% possuem licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona; 3,4% possuem bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; 48,9% possuem licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em disciplina diferente daquela que leciona; 4,0% possui formação superior não considerada nas categorias anteriores e 3,0% não possui formação superior (INEP, 2021).

Ademais, este fato é uma expressão dos percalços da docência em Sociologia, pelo que já se discutia desde meados do século XX, como, por exemplo, nos primeiros Congressos organizados pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Em 1954, Fernando de Azevedo, então presidente desta organização, proferiu a conferência de encerramento do I Congresso da SBS em que expressou, além de outras coisas, uma preocupação com o ensino de Sociologia. Segundo o autor,

dada a complexidade de nossa ciência e o grau insuficiente de sistematização de conhecimentos sociológicos no estado atual e em razão dos perigos de deturpação a que ainda está exposto o seu ensino entre nós, seria preferível conceder lugar preponderante, no currículo do ensino secundário, às Ciências Físicas experimentais, já constituídas e mais avançadas, que já atingiram alto grau de precisão nos seus conceitos e nos seus métodos, cujo papel na educação geral dos espíritos se exerceria mais facilmente pela compreensão das leis essenciais que governam a natureza e pela explicação dos mais simples fenômenos e dos princípios fundamentais de teorias mais ao alcance de adolescentes (AZEVEDO, 2003, p. 42).

Contrapondo a esta posição, Florestan Fernandes, em sua comunicação, neste mesmo evento, defende que

o ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p. 90)

Dando prosseguimento à sua defesa, no II Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, em 1962, Florestan Fernandes reitera que,

como e enquanto sociólogo, cabe-lhe precípua e especificamente contribuir para o avanço da pesquisa sociológica no Brasil. Se quiser enfrentar essa situação com

²⁶ O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente (INEP, 2021).

espírito íntegro, imaginativo e criador, porém, terá que compreender que a sociologia não pode medrar onde a ciência é repelida como forma de explicação das coisas, do homem e da vida; e que a ciência só pode expandir-se, efetivamente, entre povos cuja civilização liberte a inteligência e a consciência do jugo do obscurantismo (FERNANDES, 2003, p. 52)

O rigor científico da Sociologia era consenso entre Azevedo e Fernandes, porém seu ensino se tornou tema de discussão e divergência entre ambos. Este embate nunca pereceu; ao contrário, ganhou novas proporções ao longo do tempo. Se para Azevedo o ensino de Sociologia deveria se restringir ao ensino superior, pela justificativa do rigor da própria ciência, em tempos hodiernos, o sociólogo e então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 2001, vetou o projeto de Lei que tratava sobre a sua obrigatoriedade no currículo escolar, por motivos de ordem administrativa, alegando que oneraria os cofres públicos, uma vez que demandaria o investimento em universidades para a formação docente e na organização de concursos públicos para professores, conforme elucidado no capítulo anterior.

Os dados coletados representam, ainda, o estabelecido na Lei 13.415/2017, Art. 6º, que altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, em que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”, e acresce que

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

Vale ressaltar que a trajetória da Sociologia, na educação básica, com suas idas e vindas, alterava também a organização e oferta no Ensino Superior. Após sua obrigatoriedade, houve um crescimento no campo acadêmico, tanto na produção de pesquisas sociológicas, como na oferta de cursos de Ensino Superior voltados à formação de professores dessa área, dado que

ocorreu uma rápida e contínua expansão, o que foi acompanhado mesmo nos estados nos quais já havia uma legislação local que introduzia a Sociologia. Pode-se perceber com isso que a Lei nº 11.684/2008 deu maior legitimidade à disciplina Sociologia no currículo escolar, delineando uma maior clareza com relação ao campo de atuação do licenciado.

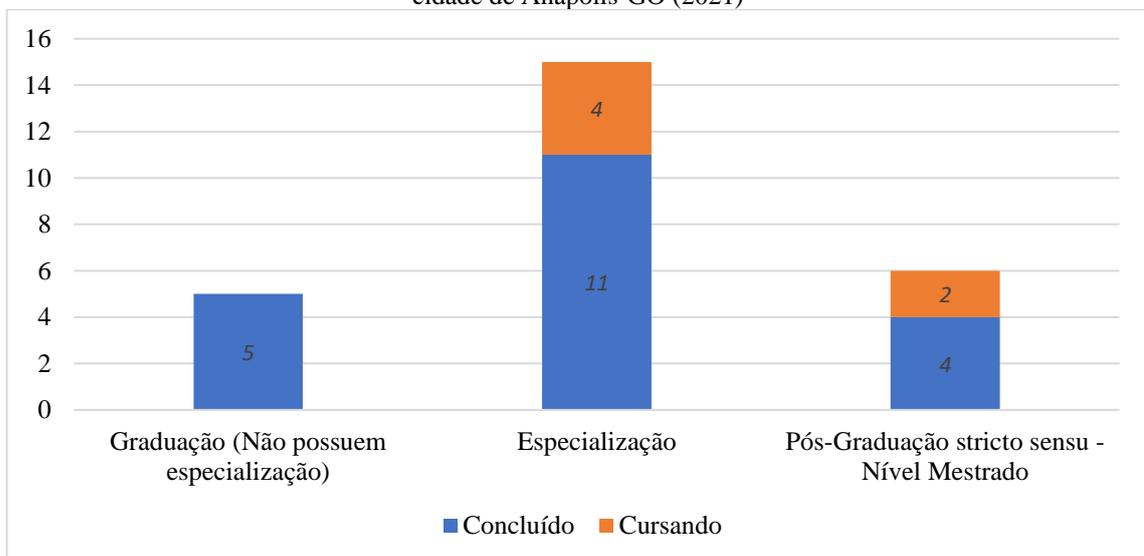
[...] no Centro-Oeste, encontramos o crescimento mais significativo, pois foram criadas novas licenciaturas em Ciências Sociais junto às seguintes IES (...) Devido ao diminuto número de cursos existentes até 2007, o crescimento foi de 400%, todo alocado junto a IES públicas, sendo estas majoritariamente universidades (75%) (OLIVEIRA, 2015, p. 48, 50-51).

A junção destes dados nos permite concluir que o fato de as aulas de Sociologia, na cidade de Anápolis serem ministradas, em sua maioria, por professores que possuem outra formação, enquanto os professores cuja formação em Ciências Sociais se dedicam a outras

atividades na educação, é um reflexo, em parte, da ação do poder público na educação e da singularidade histórica do ensino dessa disciplina no Brasil. Este fato nos chama a atenção para a necessidade de qualificar os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais para uma batalha política, principalmente considerando a implementação do Novo Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DCGOEM).

Passemos, então, à formação e trajetória profissional dos docentes que atuam no ensino de Sociologia, cujos dados, apresentados no gráfico 2, indicam que dois terços já possuem especialização e/ou Pós-Graduação *stricto sensu*. Do total, apenas 05(cinco) professores mantêm apenas a Graduação; 15 (quinze) professores já concluíram ou ainda estão cursando especialização, sendo que, destes, 03 (três) são especialistas na área de Ciências Sociais: 02 (dois) em ensino de Sociologia e Filosofia, e 01 (um) em Ciências Sociais – Política; 04 (quatro) já concluíram a Pós-Graduação *stricto sensu*, e 02 (dois) ainda estão cursando. A formação dos professores ocorreu tanto em universidades públicas quanto privadas, de maneira que nenhuma sobrepôs em detrimento a outra.

Gráfico 2- Graduação dos professores que atuam no ensino de Sociologia das escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021)



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Este dado reafirma a necessidade da qualificação docente, principalmente por acreditar que a instrumentalização da Sociologia, que pode ser apropriada de diversos modos, de acordo com os interesses dos estados, impede um letramento científico para uma leitura de mundo e construção em seus horizontes que possam conduzir a uma mudança social ou que, se aliado a um protagonismo asséptico, pode ser eficiente para a produção da sociabilidade do capital. Reafirma ainda o compromisso com a finalidade do ensino de Sociologia enquanto saber que transcende a análise e reflexão das questões sociais pelo senso comum.

É no pensamento, em relação dialética com a ação, que a verdade se prova. Nesse aspecto nos apropriaremos da noção de práxis marxiana para compreender as demandas necessárias para que a relação de verdade possa abranger os fenômenos sociais a partir dos estudos sociológicos. Concordamos com Marx e Engels quando aferem que “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534). Entendemos, pois que as respostas teóricas, relacionadas à vida social, devem partir e retornar enquanto ação da práxis. Daí a justificativa pelo conhecimento especializado da ciência, da intencionalidade da ação e da capacidade da reflexão sociológica sobre a realidade.

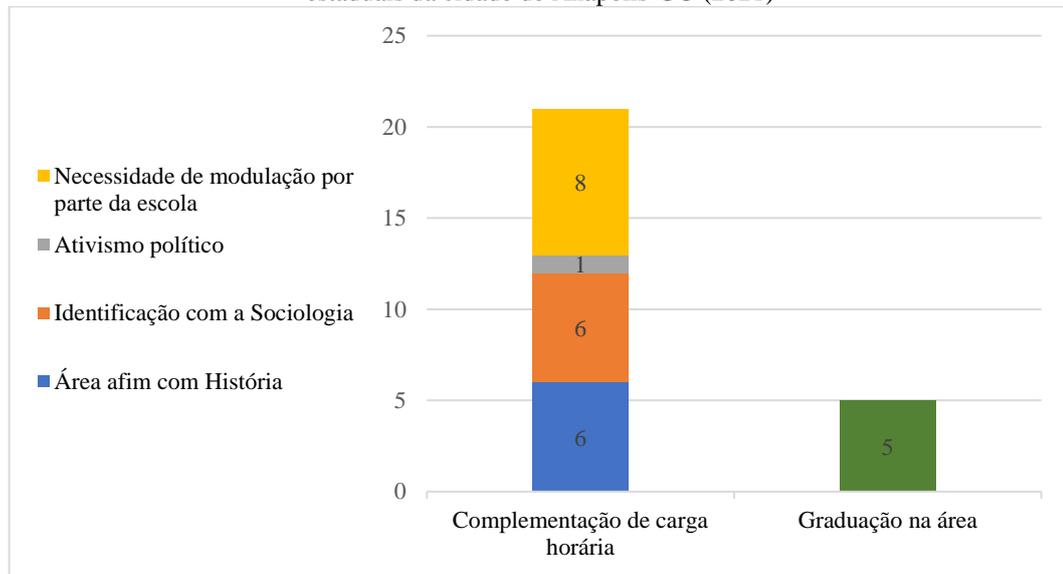
Ao considerar o contexto de institucionalização do ensino de Sociologia, é relevante ressaltar que, do total dos sujeitos da pesquisa, apenas 04 (quatro) professores atuavam nesse ensino antes da sua obrigatoriedade instituída pela Lei 11.684/2008. Isso significa que, dos 26 (vinte e seis) professores pesquisados, 22 (vinte e dois) não passaram pelo período de transição da Sociologia no currículo escolar e já começaram sua atuação num ambiente em que ela estava regulamentada no Ensino Médio e, destes, 16 (dezesesseis) professores iniciaram a docência em Sociologia após a promulgação da Lei 13.415/2017.

Merece destaque o fato de que os quatro professores que vivenciaram a transição da Sociologia pelo currículo escolar são justamente os mesmos que possuem habilitação em Ciências Sociais, ou seja, o G2. Este mesmo grupo reafirma que após a regulamentação da disciplina, por força da Lei nº 11.684/08, houve maior rigor no tratamento dado a este componente curricular, uma vez que tanto a Sociologia como os professores habilitados em Ciências Sociais passaram a ser mais valorizados. Este dado reitera mais uma vez a condição da intermitência da Sociologia como chave de compreensão e reflexividade do ensino na educação básica.

Os motivos que levaram os docentes a atuarem com o componente curricular de Sociologia está fortemente relacionado ao percurso de regulamentação e desregulamentação desta disciplina no currículo escolar.

Esta afirmação é comprovada pelo fato de que 21 (vinte e um) professores ministram Sociologia para complementação da carga horária, sendo que, seguido a isto, os docentes, em número bem menor, procuram-na por ser área afim da sua graduação, bem como por identificação com ela, conforme demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3- Motivos que levaram os docentes a atuarem como professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021)



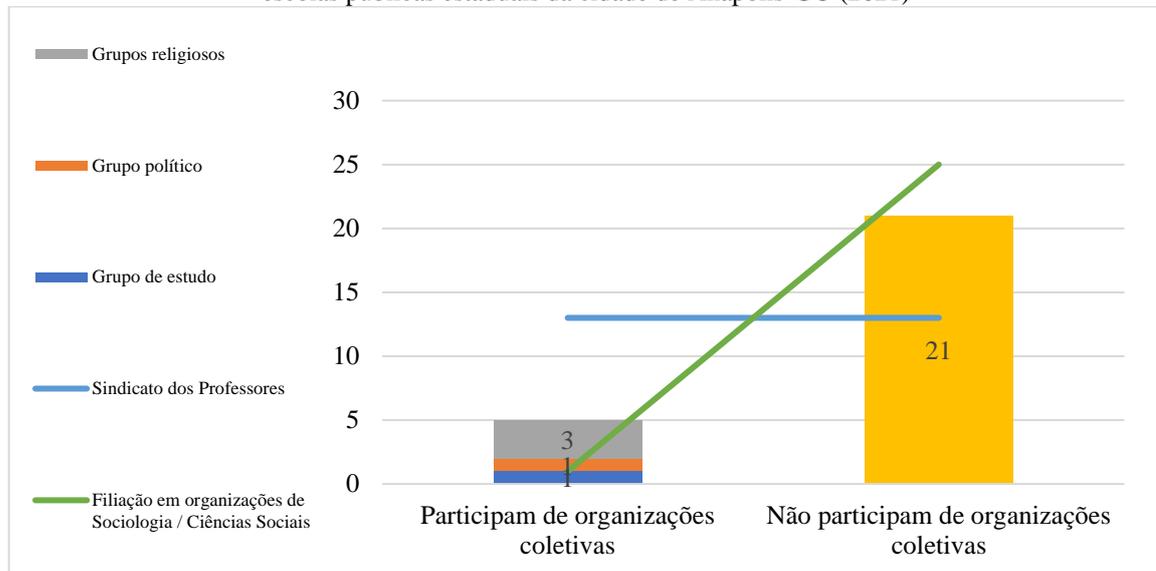
Fonte: Elaboração da autora (2022)

Neste apontamento há também a demanda da própria escola em concluir a modulação de professores para todos os componentes curriculares. Vale ressaltar ainda que a metade deles são efetivos da Secretaria de Estado da Educação. Estes dados nos evidenciam que a modulação dos docentes para o ensino de Sociologia atende muito mais a interesses pragmáticos que pedagógicos.

Um último aspecto analisado para a caracterização do perfil dos professores que atuam em Sociologia diz respeito à inexpressiva participação em organizações coletivas. Ao considerar o valor das conquistas dos associados da FNS, bem como dos filiados à SBS, na manutenção da Sociologia no currículo escolar, sem contar o apoio dos partidos políticos e associações estaduais, deparamos com mais um problema, uma vez que apenas 05 (cinco) confirmaram o ativismo social, sendo que, destes, 01 (um) se dedica a grupos de estudo, 01 (um) a grupo político e 03 (três) a grupos religiosos. Da mesma maneira, somente 01 (um) professor manifestou que está filiado a alguma associação de Sociologia / Ciências Sociais. Por outro lado, em se tratando do sindicalismo²⁷ de professores, o índice de participação equivale a 50%, conforme retratado no gráfico 4.

²⁷ O sindicalismo não se refere ao sindicato de professores de Sociologia, mas ao Sintego - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Goiás - enquanto entidade representativa da categoria de servidores da educação de Goiás. Ver mais sobre o Sintego em: <https://sintego.org.br/>.

Gráfico 4- Participação em organizações coletivas dos docentes que atuam como professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021)



Fonte: Elaboração da autora (2022)

O ativismo dos professores que atuam no ensino de Sociologia é inexpressivo e manifesta uma grande heterogeneidade, tanto em relação ao número de participantes, como em relação ao tipo de organização. Ao fazer referência a organizações específicas de Sociologia e Ciências Sociais, o número é bastante reduzido; por outro lado, a filiação ao sindicato dos professores abrange a metade dos sujeitos pesquisados.

O silenciamento dos professores diante da intermitência da Sociologia e do estreitamento curricular poderia, hipoteticamente, estar relacionado a uma forma de resistência. Contudo, os dados anteriores, relacionados à história do ensino de Sociologia, permite-nos afirmar que não se trata de uma lacuna ou imperfeição pontual, mas de um problema que está inserido na própria realidade social e que possui uma natureza mais profunda. Enquanto ciência, a Sociologia tem conteúdos próprios a serem trabalhados, porém o que ocorre, muitas vezes, é que professores de outros componentes curriculares ministram as aulas faltando um embasamento teórico que contribua com o aprendizado e formação dos estudantes.

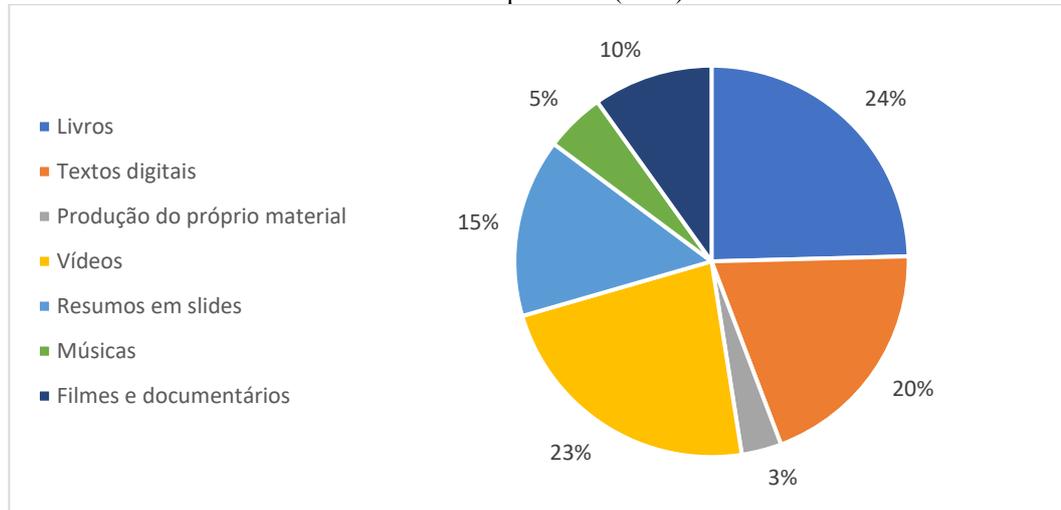
Estes dados em conjunto legitimam o desafio para o ensino de Sociologia em desenvolver novos recursos metodológicos e uma formação continuada para os professores, diante do esvaziamento teórico da formação docente e apreciação da prática pela prática ou da teoria pela teoria. Coloca em questão a problemática da transposição didática, uma vez que é tênue a linha entre ciência e senso comum e, por fim, a condição de que facilita um único viés analítico.

3.2 Como se ensina Sociologia nas escolas de ensino médio nos colégios da rede pública da cidade de Anápolis-GO: uma lacuna entre a prática e a práxis

A questão inicial que desenvolveremos neste momento se refere, intencionalmente, a *como* em detrimento de *porque* se ensina Sociologia nas escolas de ensino médio nos colégios da rede pública estadual da cidade de Anápolis-GO. A primeira concepção tem como centralidade o processo, enquanto, a segunda, a finalidade. Ao analisar o processo do ensino de Sociologia, pretendemos reconhecer o lugar do estudante e do professor enquanto sujeitos ativos da prática pedagógica, ao passo que, o porquê já está dado pela própria constituição da área. Em outras palavras, enquanto ciência, ela tem por finalidade a compreensão da realidade social para sua transformação.

Um olhar mais didático que pedagógico, e na mesma proporção mais quantitativo que qualitativo, dá-nos conta que as aulas de Sociologia são diversificadas, ao considerar o volume de recursos que são utilizados no afã de fazer com que sejam mais atrativas e prazerosas aos estudantes, conforme nos retrata o gráfico 5.

Gráfico 5- Recursos didáticos utilizados pelos professores no ensino de Sociologia nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO (2021)



Fonte: Elaboração da autora (2021)

Os dados acima representados nos trazem novos elementos quando complementamos com a investigação acerca dos desafios para a docência de Sociologia. Inferidos a respeito desta questão, a maioria dos professores encontram nos estudantes a maior dificuldade para a prática pedagógica. Segundo relato dos docentes que formam o G1, o maior desafio para a docência deste componente está em despertar o interesse dos alunos para as aulas, bem como para as leituras dos textos sociológicos e promover uma participação mais efetiva e consciente de todos.

Além dessa dificuldade, ainda foi levantado por este grupo o desafio relacionado ao uso do material didático, à desvalorização da disciplina e à dificuldade em trabalhar com determinados temas, seja pela complexidade do assunto, ou pela polêmica gerada.

Por outro lado, o G2, formado pelos professores licenciados em Ciências Sociais, elegeu como principais desafios a inexpressiva carga horária da Sociologia, que faz com que os docentes tenham que trabalhar com muitas turmas e, ainda, dificultam no desenvolvimento de projetos.

Se unirmos os dados referentes ao uso dos recursos didáticos com os desafios na docência de Sociologia, compreendemos que há motivos divergentes pelos quais os professores trazem uma variada oferta de estratégias na execução das aulas. Enquanto o G1 as utiliza no intuito de tornar as aulas mais interessantes e dispersar momentos de polêmicas, o G2 as empregam no afã de racionalizar o reduzido tempo de aula e eleger discussões e reflexões de maneira dirigida.

Os recursos didáticos também são diversificados e são utilizados, em ordem decrescente, de acordo com as vezes em que apareceram nas respostas dos professores: 50,0% utilizam os debates; 38,5%, aula expositiva; 29,9%, a participação ativa dos alunos nas atividades; 11,5% utiliza a análise e interpretação de texto e a abordagem dos conteúdos por vídeos; 7,6% fazem uso constante de slides, leitura compartilhada, análise de imagens e desenvolvem listas de atividades; por fim, 3,8% propõe pesquisa, a elaboração de mapas mentais, o uso de recursos digitais e o desenvolvimento de seminário. Considerando que os professores utilizam mais de uma estratégia, a soma não equivale a 100,0%.

Inferidos a respeito de como em suas aulas de Sociologia os professores abordam os temas e conceitos acerca da compreensão da realidade, foi unânime a estratégia de aplicar situações-problemas do contexto do estudante, aproveitando as situações reais e as vivências para conduzir as aulas e, a partir daí, os conceitos sociológicos. Essa concepção é amplamente pertinente aos propósitos da Sociologia, pois coopera para a compreensão das determinações que formam a totalidade que é a realidade concreta.

Segundo Marx e Engels,

a questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica* (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

Portanto, convém esclarecer que há uma linha muito tênue entre a realidade empírica e a realidade concreta. Elucidar os problemas vivenciados pelos estudantes é um começo plausível, porém se faz necessário evoluir para a práxis, ou seja, é necessário que haja uma relação entre a objetividade, que é o objeto, e a subjetividade, que forma a consciência, de maneira que esteja perceptível a intrínseca relação de como a realidade age na consciência dos indivíduos e, assim, num movimento, como a consciência, também unida num propósito a mais consciências, é capaz de agir e transformar a realidade.

Neste aspecto, Marx e Engels, explicitam que,

a doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado (MARX; ENGELS, 2007, p. 533).

É consenso entre os professores pesquisados a importância da Sociologia para a vida dos jovens estudantes, uma vez que esta ciência coopera para uma formação crítica e autônoma, com destaque para alguns termos que se repetem nas respostas dos docentes, como participação, cidadania, compreensão da realidade social, alteridade, tomada de decisão, protagonismo social e consciência social e política. Porém, é imprescindível considerar que a formação crítica almejada teoricamente pela Sociologia implica uma práxis no fazer sociológico.

Reconhecemos que tais perspectivas levantadas pelos professores de Sociologia estão fortemente relacionadas a uma prática pedagógica omnilateral, de uma educação que considera as diferenças e a diversidade a partir da tomada de consciência de classe e dos elementos constitutivos da realidade. Uma educação que considera também o embate e enfrentamento de questões sociais conflituosas, tanto pelo aspecto econômico, como também cultural e político.

A Sociologia é fruto da modernidade, das condições e demandas trazidas pela consolidação do sistema capitalista, e, principalmente, das contradições geradas por este sistema, conforme elucidação no primeiro capítulo. Contudo, quando questionados acerca do posicionamento em relação à ordem capitalista, que é seu principal objeto de estudo, a maior parte dos professores se colocaram numa conduta neutra, conforme os dados demonstrados no gráfico 6.

Gráfico 6- Posicionamento dos professores de Sociologia que atuam nas escolas públicas estaduais da cidade de Anápolis-GO diante das teorias sociológicas e da ordem capitalista (2021)

Em relação à ordem social capitalista, qual posicionamento você costuma adotar em suas aulas de Sociologia?

26 respostas



Fonte: Google Forms - Gráfico com base nas respostas coletadas na pesquisa (2021)

Deparamo-nos, aqui, com uma problemática na prática pedagógica: Como compreender a realidade social e instrumentalizar os estudantes para a crítica, para a autonomia e para uma formação transformadora negando as teorias críticas?

Tonet expõe com clareza que

a sociedade burguesa, pela sua natureza permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão científica da realidade social. Abrem-se, assim, dois caminhos para a compreensão dessa realidade. De um lado, a elaboração de um conhecimento que contribua para a reprodução desta forma de sociabilidade. De outro lado, uma teoria que possibilite uma compreensão que articule a crítica radical com a transformação também radical da sociedade (TONET, 2013, p. 66).

Faz parte do processo de construção do conhecimento a perspectiva crítica da Sociologia, visto que ela contribui para a compreensão das condições de existência, autonomia e desenvolvimento da sociedade. Isto significa dizer que é necessário abarcar as relações sociais, os conflitos e os processos políticos que tecem a trama da vida social. Não é interesse dos governantes ofertar uma educação que se preocupe fundamentalmente com a formação mais engajada da população, principalmente em sistemas autoritários em que o interesse é a massificação em torno dos ideais ditatoriais. Podemos perceber esta situação nos períodos em que a Sociologia foi excluída dos currículos do Ensino Médio.

Todavia, não é uma exclusividade de regimes autoritários a defesa por conhecimentos neutros, mas de toda uma classe social de privilegiados que lutam pela manutenção desta ordem. É o caso das políticas neoliberais, que utilizam do preceito da neutralidade em defesa dos valores familiares, contra uma ideologia promovida pelas escolas. Ou seja, é pior quando essa

prática ocorre em momentos democráticos e, principalmente, momentos em que a Sociologia está incluída nos currículos, disfarçada de escola laica e escola sem partido.

A esse respeito, convém-nos reconhecer que não basta a oferta da Sociologia. É imprescindível que haja uma organização intencional dos conteúdos, com vistas a maximizar as potencialidades dos sujeitos em formação. A partir daí, poder-se-á promover uma articulação entre teoria e prática consistente.

Porém, ancorados na premissa da neutralidade e em favor do combate à doutrinação ideológica, o trabalho docente perde a autonomia e, seguido a isso, há uma redução nas possibilidades de aprofundamentos teóricos e debates em sala de aula. Concordamos com Giroux (1997, p.161) ao afirmar que o professor é um agente transformador, considerando que “toda atividade docente não pode e nem deve ser neutra.” Daí cabe ao professor

[...] assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, sendo isso o compromisso pela formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Parte daí a necessidade de relacionar a atividade docente com o compromisso com a criticidade, considerando desde o papel formal do professor que consiste nas ações de planejamento, prática e avaliação, até o seu papel no processo de desenvolvimento humano. Essa ação (trans)formadora da educação requer um envolvimento interessado e consciente em todo o fazer pedagógico. Agindo de outra forma a educação perde seu caráter formativo e o professor perde seu caráter de educador. Assim,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2005, p. 66).

Logo, não há que se defender a neutralidade na docência, posto que a educação é historicamente orientada e direcionada por teorias filosóficas e sociológicas. Os problemas sociais precisam ser tratados a partir da sua origem. No caso da nossa sociedade classista, cabe-nos recorrer aos problemas de classes. Marx e Engels expõem a disputa entre as classes e os interesses antagônicos que permeiam a sociedade capitalista e pontuam com clareza como cada

classe surge na história e na economia e como isso determina o que é do desígnio capitalista e do proletário enquanto polos destas contínuas disputas. Nesse contexto,

1) No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe; 2) que as condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são as condições da dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, derivado de sua riqueza, tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente em cada caso; é essa a razão pela qual toda luta revolucionária dirige-se contra uma classe que até então dominou; 3) que em todas as revoluções anteriores a forma da atividade permaneceu intocada, e tratava-se apenas de instaurar uma outra forma de distribuição dessa atividade, uma nova distribuição do trabalho entre outras pessoas, enquanto a revolução comunista volta-se contra a *forma* da atividade existente até então, suprime o *trabalho* e supera [*aufhebt*] a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes, pois essa revolução é realizada pela classe que, na sociedade, não é mais considerada como uma classe, não é reconhecida como tal, sendo já a expressão da dissolução de todas as classes, nacionalidades etc., no interior da sociedade atual e 4) que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução*; que a revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe *que derruba* detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. (MARX; ENGELS, 2007, p. 41-42).

A exploração evidenciada neste excerto se reproduz na vida concreta dos trabalhadores, os quais, na visão do capital, devem suportá-la em nome do desenvolvimento e da modernidade, mesmo que nunca se apropriem dela. A injustiça a que é submetida a classe trabalhadora é nitidamente infligida pela classe burguesa. São justamente os meios de organização do trabalho e seus meios de produção e distribuição e/ou apropriação da produção que definem esta injustiça. Onde, então, encontram-se as raízes dos problemas sociais? Seria uma Reforma do Ensino Médio, por exemplo, a maneira mais perspicaz para promover uma transformação social pela educação?

Os privilégios da classe dominante não se restringem apenas à riqueza material, mas, também, ao poder político materializado na forma do Estado e das suas políticas públicas. É aqui que Marx realça o valor e a necessidade da revolução. Uma reforma não daria conta de promover a transformação almejada para alcançar uma sociedade justa. Mesmo porque a Reforma está a cargo da classe privilegiada, que luta pela manutenção do seu status. Assim,

também depreendemos da citação acima que os efeitos da revolução social devem dirimir toda a forma de divisão social instaurada pelo capitalismo por meio da formação das consciências.

3.3 A sociologia diante da reforma empresarial da educação

Como fica a concepção de Ensino de Sociologia diante das reformas educacionais? Eis a problemática que direta ou indiretamente perpassa por todo esse trabalho. A resposta a essa questão coloca em cena o contexto em que ela está inserida, ou seja, é diante das condições políticas, econômicas e sociais que podemos vislumbrar a especificidade que o ensino de Sociologia assume ao longo dos seus quase cem anos nas escolas brasileiras. É importante pontuar que o que muda não é a ciência, com seus pressupostos teóricos, embora também a estes sejam acrescidos novos paradigmas, com base em pesquisas e estudos realizados, mas as intencionalidades em relação à Sociologia.

O nosso ponto de atenção aqui é, justamente, a concepção de ensino de Sociologia adotado nas escolas da rede pública estadual de Goiás perante os documentos norteadores a partir da Lei nº 9694/1996, alterada pela Lei 13.415/2017, até a implementação do Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio – DCGOEM, implementado neste ano de 2022. Ressalta-se que a construção pelos marcos legais é importante, mas não é suficiente. A elucidação dos diferentes sentidos requer uma investigação mais apurada da recepção e aplicação na prática pedagógica.

O marco legal para a implementação da reforma do Ensino Médio pode ser sinteticamente explicitado a partir do ano de 2014, quando o Plano Nacional de Educação (PNE) acolhe a proposta de discussão do Novo Ensino Médio e inclui novas metas e ainda três aspectos consideráveis: I- flexibilização curricular; II – Interdisciplinaridade e III – Educação Profissional Tecnológica, que constam como características fundantes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em 2016, o próprio Ministério da Educação – MEC propôs uma medida provisória para alteração da Lei de Diretrizes e Base (LDBEN) da Educação, promovendo intensos debates que resultaram, em 2017, na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que ampara o movimento de reforma no Novo Ensino Médio. Em 2018 foi publicado, pelo Ministério da Educação, o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final, incluindo o Ensino Médio e neste ano de 2022 foi implementado, em Goiás, o Documento Curricular para Goiás - etapa Ensino Médio (DCGOEM).

Neste cenário, o ensino de Sociologia avança de “domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) para ser “incluída como

disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008) e, posteriormente, perder o posto de disciplina e novamente ser incluída enquanto “estudos e práticas”, tal como ocorre com Filosofia, Educação Física e Arte (LDBEN, Art. 35-A, § 2º), de maneira que ela não necessita mais ser ofertada em todas as séries desta etapa final da educação básica, conforme alteração da LDBEN pela Lei 13.415/2017 e atualização nas DCNEM.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

(...)

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

(...)

VIII - sociologia e filosofia;

(...)

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (BRASIL, 2018).

A Sociologia coexistiu com essa contradição entre o que a LDBEN estabelecia e o que a mesma legislação amparava para o seu ensino, uma vez que, mesmo com uma base pedagógica formativa e humanista, com foco especial na formação para a cidadania e para o trabalho, ela não teve espaço garantido nos currículos enquanto componente curricular obrigatório. A consequência disso foi que, ainda que abarcasse o aporte teórico que correspondesse plenamente à formação crítica e transformadora dos jovens, não havia uma estrutura que apoiasse sua prática, como, por exemplo, a oferta de material didático e professores qualificados.

Isso dificultou a estruturação de um campo de saber legítimo para a Sociologia nas unidades de ensino, porquanto não havia uma tradição e nem mesmo uma regularidade para a oferta da disciplina, o que fez com que os professores, em sua maioria, fossem lotados neste componente curricular para complemento de carga horária. O curto período em que foi tomada como disciplina obrigatória, mesmo que houvesse avanços na estruturação deste campo de saber, teve dificuldades que se mantiveram recorrentes, como foram evidenciadas no primeiro item deste capítulo.

O processo de construção da BNCC, enquanto documento normatizador que define o que as escolas devem ensinar, assim como o processo de reforma do Ensino Médio, foi alvo de

críticas de entidades e pesquisadores do campo da educação, especialmente pelo caráter acelerado e antidialógico do processo, pela ênfase na competitividade e pela concepção gerencialista da educação. Neste aspecto, a reforma do Ensino Médio é, então, caracterizada como uma reforma empresarial, visto que a base pedagógica formativa da LDBEN cede espaço à base pedagógica da BNCC, com foco no desenvolvimento de competências, com destaque para o projeto de vida e o empreendedorismo na educação.

Esta é mais uma maneira que os valores capitalistas encontraram para legitimar sua ação, uma vez que,

a ética neoliberal não se reduz à empresa nem à fusão entre sucesso na vida profissional e na pessoal. Esta ética se contorna no aliciamento das subjetividades que operam a partir da própria gestão moderna. O discurso gerencial, por exemplo, envolve múltiplas técnicas que demandam um trabalho constante do *eu* do sujeito, visando aproximá-lo de um *eu* ideal, condizente com o discurso da pronta identificação com a empresa (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 115).

Esse caráter empresarial também é transposto para o DCGOEM, haja vista que

os princípios que regem todos os volumes são os da educação integral dos/as estudantes, por meio de seu desenvolvimento global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, do desenvolvimento do Projeto de Vida (PV) que no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, é estruturado via estímulo do protagonismo e da autoria. Esses princípios fazem parte de uma busca pela construção de um currículo integrado que pense o/a estudante desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para tanto, é essencial a abordagem e o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, das competências socioemocionais, dos temas contemporâneos transversais, das tecnologias digitais da informação e comunicação e da integração curricular entre as áreas do conhecimento. (GOIÁS, 2021, p. 34)

Como pode ser observado nos documentos, a retirada de disciplinas fundamentais para o exercício da crítica, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e da Arte, para implementação dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida, desvaloriza o papel do professor e do conhecimento científico, artístico e filosófico e forma o conjunto das medidas que configuram o esvaziamento do currículo da educação básica e o desmonte do ensino público e do ensino médio. Outro dado importante é o fato que o documento impõe o modelo de ensino integral, mas não propõe medidas de permanência dos estudantes na escola, uma vez que dificulta o estudo por parte dos estudantes que demandam jornadas duplas, além do ensino médio noturno.

Com relação à formação do aluno, o novo ensino médio, que fora implementado inicialmente com intenções de aumentar o interesse dos estudantes na educação, fazê-los ingressar no mercado de trabalho e melhorar a frequência nas escolas, age no sentido de substituir a consciência social pelos valores individualistas, com vistas ao empreendimento de si. Daí que surge o sujeito “plenamente consciente e mestre de suas escolhas, [...] também

plenamente responsável por aquilo que lhe acontece” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344). Este novo sujeito é formado também com técnicas de gerenciamento sobre suas ações e sobre suas escolhas, o que justifica a centralidade do Projeto de Vida em todas as séries do Ensino Médio.

Tudo isso fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, o que é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso porque promove o estreitamento do currículo escolar, o que impede os estudantes de terem acesso a importantes conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, bem como desvaloriza o professor e desresponsabiliza o Estado quanto ao que Florestan chama de processo civilizatório da população, o que, por sua vez, responsabiliza o próprio estudante por suas escolhas e seus resultados ao enaltecer o protagonismo juvenil.

Quanto ao esvaziamento curricular, pode ser verificado, à luz do próprio documento, ao elucidar as competências gerais para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que

a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do DC-GOEM propõe que o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a partir dos vários instrumentos, procedimentos e estratégias utilizadas pelo/a professor/a, é uma ação fundamental para a formação integral do/a estudante. Então, o/a professor/a ao refletir sobre o processo ensino-aprendizagem deve levar em consideração algumas ações dentre as quais destacam-se: * reconhecer o/a estudante como protagonista de todo o processo; * refletir sobre os estilos de aprendizagem de cada sujeito; * retomar o percurso lógico histórico de cada objeto de conhecimento; * promover a discussão dos conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de sua aplicação no campo filosófico; * garantir o direito de ampliação do vocabulário expressivo e receptivo do/a estudante; * respeitar e planejar os domínios afetivo e psicomotor em todo o percurso formativo do/a estudante; * fazer uso das metodologias ativas do ensino híbrido e de procedimentos didáticos que garantam a aprendizagem com foco na formação integral do/a estudante; * articular os conhecimentos relacionados à cultura local e juvenil com os conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que compõem o DC-GOEM; * compreender o perfil do/a estudante do século XXI (afinidades, estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem) (GOIÁS, 2019, p. 463)

A Sociologia, como os demais componentes curriculares que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais, encontra, diante do que está exposto, o desafio de estabelecer os limites e conexões entre seus saberes. Ademais, diante de uma prática disciplinar, encara um documento interdisciplinar, com políticas de desvalorização disciplinares e falta de estrutura para o engajamento e mobilizações interdisciplinares. Esta é uma nova contradição que se coloca para a Sociologia.

A história da Sociologia nos demonstrou como esta ciência movimentou seu tempo e ocupou seu espaço de conjectura, de consenso e de ajuste de perspectivas teóricas e metodológicas. Possuidora de uma materialidade histórica de intermitência única, possui a notável virtude de se transfigurar. Assim, seu caminho foi marcado por momentos em que ela aparece, desaparece, une a outros saberes e modifica-se, mas também é marcado por uma

relação de poder em que uma série de agentes e de interesses se digladiam, com intenção predominante de provar como e por que a Sociologia deve ser inserida enquanto saber nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita nesta dissertação buscou caracterizar a concepção de ensino de Sociologia, no Brasil, tendo como referência empírica a cidade de Anápolis-GO, marcada por sua trajetória de descontinuidades, e os impactos provocados tanto no âmbito pedagógico como no político, principalmente no que se refere a suas consequências para a formação humana e para a instabilidade deste componente curricular enquanto campo de saber.

A intermitência já é, por si só, um elemento de distinção para a Sociologia, porquanto realça em seus momentos de ascensão e de repulsão dos sujeitos e dos contextos que proporcionaram ou reverberaram tal movimento. Um dos grandes obstáculos para sua legitimidade é a ideia de que se trata de um interesse corporativista, de maneira que as lutas representam o desejo por mercado de trabalho dos profissionais formados em Ciências Sociais. Contudo, o resultado da nossa pesquisa nos dá conta de que a maior parte dos professores que lecionam Sociologia nas escolas públicas estaduais de Anápolis não são habilitados para esta disciplina. Este dado já coloca em xeque tal obstáculo.

Um segundo obstáculo diz respeito à distinção de campos do ensino de Sociologia na educação básica e na academia. Outras pesquisas, como a de Bodart (2019), trazem-nos dados que indicam que a maior parte das que foram realizadas para o mestrado e para o doutorado, sobre o ensino de Sociologia escolar, concentram-se na área da Educação e não na de Ciências Sociais. Este obstáculo foi também vislumbrado em nosso estudo ao reconhecer a força e o valor da SBS na institucionalização da Sociologia nos currículos escolares.

Assim, a história da disciplina foi se constituindo e delimitando sua natureza e sua função social. É notório que o impacto da modernidade na sociedade demandou o maior compromisso da Sociologia para sua compreensão e desmistificação. Por certo, este saber foi intencionalmente utilizado, inclusive, para legitimidade da modernidade, como um instrumento de ajustamento a um novo modelo de sociabilidade, ao passo que seria muito mais útil na revelação das suas contradições.

A construção de uma disciplina escolar e o alcance da sua legitimidade sempre envolve uma série de disputas que, geralmente, ultrapassam o cenário educacional. No caso específico da Sociologia, foi notável a importância da militância dos sindicalistas e principalmente do apoio dos membros do campo acadêmico para sua institucionalização. A consequência disso foi que, desde então, há um envolvimento maior nas análises sob diferentes perspectivas e dimensões da “presença da disciplina na escola básica, o que implica investigar sua história como disciplina escolar, os problemas concernentes à transposição didática dos conteúdos para

o contexto escolar, ou ainda as questões relacionadas à formação do professor de sociologia” (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 48).

A problemática principal deste estudo pairou sobre como a regulamentação e a desregulamentação da Sociologia no ensino médio interferem na prática pedagógica e, conseqüentemente, na concepção de ensino desse componente curricular. E dessa problemática desvendamos que a intermitência impactou diretamente a prática pedagógica, visto que os professores que assumem este componente curricular, em sua grande maioria, não são qualificados em Ciências Sociais e estão na função após sua regulamentação no currículo escolar, ou seja, a maioria desconhece sua natureza mais profunda, porque não participou de sua história e apresentam certo nível de dificuldade para desenvolverem os estudos a respeito de determinados temas.

As conseqüências disso são muito grandes para a estabilidade e a legitimidade da Sociologia na comunidade acadêmica e escolar, porém vamos realçar o propósito primordial da área, que é a formação das mentalidades. Não se forma uma consciência crítica e transformadora sem uma atuação politizada e intencional. Dessa forma, concordamos com Florestan Fernandes ao afirmar que o professor precisa fugir da neutralidade. Logo, “a ciência o compromete eticamente tanto quanto com as transformações do mundo que possam resultar das aplicações de suas descobertas (FERNANDES, 1977, p. 129). É preciso reconhecer quando a ética científica ou a neutralidade está disfarçada de silenciamento.

A reforma do Ensino Médio é, atualmente, a nova ameaça para o ensino de Sociologia. Mesmo que ainda haja a presença deste componente nos currículos escolares, sua oferta nas escolas públicas estaduais de Anápolis-GO foi reduzida apenas à primeira série, sem considerarmos os Itinerários Formativos. Portanto, o Novo Ensino Médio busca promover os valores neoliberais e empresariais, substituindo os projetos de vida sociais por projetos de vida individuais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **La disputa del Positivismo en la Sociología Alemana**. Tra. Jacobo Muñoz. Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1973.

AZEVEDO, Fernando. O ensino e as pesquisas sociológicas no Brasil: problemas e orientações. *In*: BARREIRA, César (org.). **A Sociologia no tempo: Memória, imaginação e utopia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Decreto lei nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_LDBENn1.pdf. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Parecer do CNE/CEB nº 38/06**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. DOU, 14/08/2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: nov. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**: Ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Inclui a Filosofia como disciplinas obrigatórias os currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20ocurr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retira a obrigatoriedade da Sociologia como componente disciplina no ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional.** Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file](http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file). Acesso em: nov. 2021.

BODART, Cristiano das Neves. Sociologia escolar como objeto de pesquisa: condicionante ao avanço qualitativo da docência. In: BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Humanidades nas escolas**, vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

CIGALES, Marcelo; GREINERT, Diego. O debate sobre o currículo de ciências sociais: da Lei 11.684/2008 à BNCC/2018. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 235-250, maio/agos. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51075/30984>. Acesso em jun. 2022.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o Espírito Positivo.** Tradução: Renato Barbosa Rodrigues. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2002.

DURKHEIM, Emile. **Da Divisão Social do Trabalho.** Tradução: Eduardo Brandão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM Emile. **As Regras do Método Sociológico.** 9ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil:** contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976. 272 p.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.** Realizado em São Paulo (21-27 de junho de 1954). São Paulo, 1955. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-1-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf](https://www.sbsociologia.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-do-1-Congresso-Brasileiro-de-Sociologia.pdf). Acesso em Jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil:** Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. (Coleção Sociologia Brasileira, vol. 7)

FERNANDES, Florestan. A Sociologia como afirmação. In: BARREIRA, César (org.). **A Sociologia no tempo:** Memória, imaginação e utopia. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **A Sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar:** Articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-153952/es.php>. Acesso em: dez. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. P. 57-72.

GIANNOTTI, Arthur. **COMTE**: Os pensadores. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 291, de 16 de dezembro de 2005**. Regulamenta a inclusão da Filosofia e Sociologia na educação básica, no âmbito do Sistema Educativo de Goiás. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_603_Res.CEE.N.291-05.pdf. Acesso em out. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/CurriculoReferencia.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio**, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: mai. 2022

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Jussara Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB, São Paulo, nº 74, pp. 43-59, 2014.

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o mundo moderno**. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: Particularidades e Desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, vol. 12, nº 1, p. 113-130, jan/jun. 2007.

JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: ago. 2020.

LÖWY, Michel. Marx e Engels como sociólogos da religião. **Revista Idéias**. Unicamp, 1996, p. 07 e 08.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. revista - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, José Ricardo. **Os intérpretes do Brasil**: pensamento sociopolítico lastreado no fluxo de ideias, narrativas e realidades na busca de uma identidade nacional brasileira. revista tempo do mundo, v. 3, n. 1, jan. 2017.

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

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2015.51.3.02/5044. Acesso em: nov. 2020

MORAES, Amaury Cesar. Ensino De Sociologia: Periodização e Campanha Pela Obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: out. 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabusque. Artigo acadêmico. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rasbuque. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia, Estado Nacional e Reflexividade: a formação de um campo. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia/XV Congresso Brasileiro de Sociologia/Grupos de Trabalho/GT09 - Ensino de Sociologia**. Curitiba, 2011, p. 1-18.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39/31520>. Acesso em jan-2022.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **O desencantamento do mundo**. Todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003.

PORTAL GOIÁS 360. Disponível em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/DetalhesServidor.html>. Acesso em dez. 2021.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/5201108-anapolis/censo-escolar>. Acesso em jun. 2022

SANTOS, Tarsio Paula dos; ABREU, Sandra Elaine Aires. Regulamento da Escola Normal de Goyaz de 1926 (Decreto nº 829, de 25 de fevereiro de 1926). **Revista Educação Em Questão (Online)**, v. 58, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22320/13506>. Acesso em: dez. 2020.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba, 2011, p. 1-24. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=198&Itemid=171. Acesso em: nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em jan. 2022.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v.8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury Cesar. (Org.) **Sociologia**: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino: Sociologia. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente; BAUMGARTEN, Maíra. Contribuições da Sociologia na América Latina à imaginação sociológica: análise, crítica e compromisso social. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 178-243. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-452220050002&lng=en&nrm=iso. Acesso em fev. 2022.

TELLES, Núbia Regina; FERREIRA, João Roberto Resende. O ser social na espreita da educação: formação e (ou) trabalho? Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, v. 9,

2021. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5363/3425>. Acesso em dez. 2021

TONET, Ivo. **Método Científico**: Uma abordagem ontológica. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: Fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

WEBER, Max. **Ensayos sobre sociología de la religión**. Madri, Taurus, vol. 1, 2001

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

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL - SEDE: ANÁPOLIS - CET
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS – CSEH
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

Orientador: João Roberto Resende Ferreira

Mestranda: Núbia Regina Telles

QUESTIONÁRIO

Identificação

- 1) Nome (opcional)
- 2) E-mail
- 3) Gênero:
- 4) Escola em que atua como professor de Sociologia.
- 5) O processo de regulamentação da Sociologia como disciplina no Ensino Médio apresenta um movimento intermitente. A Lei 9394/96 (LDB), o parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98, pretendiam que os sistemas de ensino estaduais estruturassem seus currículos de maneira mais flexível e que organizassem os saberes por áreas e não por disciplinas. Em 2008, com a aprovação do parecer do CNE 38/2006 a disciplina Sociologia se torna obrigatória. A partir de 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da BNCC há a obrigatoriedade dos estudos e práticas de Sociologia, retirando novamente seu caráter de disciplina. Diante desse contexto, **como você analisa a regulamentação e a desregulamentação da disciplina Sociologia no Ensino Médio?**

Formação: Trajetória profissional.

- 6) Onde se formou? Licenciatura ou bacharelado? Tem especialização? Mestrado? Doutorado?
- 7) Conte-nos um pouco sobre sua trajetória e escolha para atuar como professor(a) de sociologia.
- 8) Há quanto tempo você leciona Sociologia?
- 9) Hoje você é concursada(o) ou contrato?
- 10) Como atualiza seus conhecimentos e sua prática pedagógica?

Atualidade: Atuação Política e Profissional

- 11) Participa de alguma organização coletiva, de natureza social?

- 12) Está filiado(a) a algum sindicato de professores? () Sim () Não
- 13) Está filiado(a) a alguma associação de Sociologia / Ciências Sociais? () Sim () Não
- 14) Que materiais didáticos você mais utiliza durante as aulas?
- 15) Você gosta do livro didático de Sociologia adotado? Por quê?
- 16) Quais estratégias você mais utiliza em suas aulas de Sociologia?

Os desafios da Sociologia para o ensino médio

- 17) Você notou alguma diferença em relação à docência de Sociologia a partir de 2008, com a obrigatoriedade da oferta em todas as séries do Ensino Médio?
- 18) A estrutura e a gestão da escola em que atua são adequadas a um bom andamento da disciplina de Sociologia?
- 19) Qual é seu principal desafio na docência de Sociologia?
- 20) Como em suas aulas de Sociologia você aborda os temas e conceitos acerca da compreensão da realidade?
- 21) Qual o papel você atribui à Sociologia como ciência para a formação dos jovens do ensino médio?
- 22) Como em suas aulas de Sociologia você aborda os temas e conceitos acerca da compreensão da realidade?
- 23) Em relação à ordem social capitalista, qual posicionamento você costuma adotar em suas aulas de Sociologia?
 - () Atribui ao aluno teorias críticas, as quais consideram que a sociedade capitalista é desigual, contraditória e produz injustiças.
 - () Atribui ao aluno uma moral para que ele se integre a sociedade moderna tal como ela é, uma vez que a escola deve zelar pela moral e os bons costumes.
 - () Se preocupa em ensinar a teoria para que os alunos façam suas conclusões.