

9º ENESEB

ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

***Cadê a Sociologia que
estava aqui?***

*Imaginando Sociologias
na educação básica*

ISBN: 978-65-5222-058-5

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO:



SOCIEDADE BRASILEIRA
DE SOCIOLOGIA

APOIO:



ORGANIZAÇÃO LOGÍSTICA:





**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

***Cadê a Sociologia que
estava aqui?***
*Imaginando sociologias
na educação básica*

Organização

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Daniel Cara

Débora Cristina Goulart

Sávio Machado Cavalcante



realizeventos
Científicos & Editora



**Encontro Nacional de Ensino de
Sociologia na Educação Básica**

***Cadê a Sociologia que
estava aqui?***

*Imaginando sociologias
na educação básica*

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C122 Cadê a Sociologia que estava aqui? imaginando sociologias na educação básica / Organizadores, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Daniel Cara, Débora Cristina Goulart, Sávio Machado Cavalcante. – Campina Grande: Realize eventos, 2025.

679 p. : il.

ISBN 978-65-5222-058-5[E-book]

1. Ensino de Sociologia. 2. Ciências Sociais. 3. Metodologias de Ensino. 4. Formação Docente. I. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. II. Cara, Daniel. III. Goulart, Débora Cristina. IV. Cavalcante, Sávio Machado.

21. ed. CDD 301.07

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMISSÃO ORGANIZADORA

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça – *UNESP/SBS*

Daniel Cara – *USP*

Débora Cristina Goulart – *UNIFESP*

Sávio Machado Cavalcante – *UNICAMP*

COMITE CIENTÍFICO

Alexandre Zarias – *Fundação Joaquim Nabuco*

Danyelle Nilin Gonçalves – *UFC*

Eva Aparecida da Silva – *UNESP*

Henrique Zoqui Martins Parra – *UNIFESP*

Ileizi Luciana Fiorelli Silva – *UEL*

Julia Polessa Maçaira – *UFRJ*

Marcia Aparecida Gobbi – *USP*

Paula Menezes – *UNICAMP*

Rogéria da Silva Martins – *UFJF*

Simone Meucci – *UFPR*

APRESENTAÇÃO

O 9º *Encontro Nacional do Ensino da Sociologia na Educação Básica* (ENESEB), organizado pelo Comitê de Pesquisa Ensino de Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), foi o primeiro presencial pós pandemia. Além do reencontro de pesquisadores, professores e estudantes, foi, também, espaço para diálogo entre pesquisas e práticas pedagógicas oriundas de diferentes vivências daqueles que se dedicam ao ensino de Sociologia na educação básica nas diversas regiões do país. Neste sentido, o aprender, sentir e compartilhar se concretizaram com muita ênfase no reencontro de diferentes gerações, sendo este um dos objetivos centrais do ENESEB, ou seja, momento de troca que possa fortalecer, organizar e fazer seguir a luta em defesa da Sociologia na educação básica e da escola pública, laica, democrática, de qualidade, socialmente referenciada para todos.

É um momento de grandes desafios! A sociedade brasileira começa a retomar a democracia, com embates cotidianos nas diferentes esferas do poder e das instituições. Na educação, a ofensiva neoliberal continua forte, com novos elementos em sua implementação como a plataformização da educação, reduzindo os espaços pedagógicos da sala de aula e a autonomia do professor, com o objetivo de manter o controle sobre estudantes e docentes, levando a uma antítese do que se espera da escola. As duas últimas reformas do ensino médio também têm contribuído com o esvaziamento científico do currículo sem a efetiva garantia de uma formação qualificada, comprometida com as demandas da juventude brasileira, submersa em problemas estruturais da escola, do mundo do trabalho e da própria sociedade. Mais do que nunca a Sociologia se faz necessária para desnaturalizar o que é imposto diariamente pela hegemonia política e econômica das elites brasileiras, que flertam e dominam com governos tanto conservadores, como de centro-esquerda.

Assim, o tema do ENESEB *Cadê a Sociologia que estava aqui? Imaginando Sociologias na educação básica* buscou enfrentar esses desafios por

meio do amplo debate das questões da educação, da escola e da Sociologia na educação básica, articulando as dimensões política, sociológica e pedagógica, com aqueles que fazem a educação no seu dia a dia, em seus estudos, trabalho e pesquisas, buscando superar os entraves perversos presentes na sociedade atual.

A riqueza dos trabalhos apresentados motivou a organização desse ebook, que traz ao público um recorte do debate realizado durante os três dias do evento. O livro se organiza em cinco seções:

1. O lugar das Ciências Sociais na Educação.
2. Sociologia escolar, juventudes e resistências.
3. Ciências Sociais, Diversidade e Enfrentamento às desigualdades.
4. Metodologias e materiais para as Ciências Sociais Escolar.
5. Formar-se e ser cientista social educador/a

Desse modo, com certeza este livro contribui com a consolidação da presença da Sociologia na educação básica como disciplina científica, necessária e estratégica à formação das juventudes brasileiras. Ao mesmo que também se soma à Campanha Nacional em Defesa da Sociologia na Educação Básica, aprovada no 9º ENESEB e referendada pela assembleia do 22º Congresso Brasileiro de Sociologia, ambos realizados na USP, em julho de 2025.

São Paulo, setembro de 2025.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Débora Cristina Goulart

Daniel Cara

Sávio Machado Cavalcante

SUMÁRIO

SEÇÃO I

O LUGAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

**SOCIOLOGIA NO ENEM: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO
SOBRE A AMPLIAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DAS
CIÊNCIAS SOCIAIS E O DEBATE PÚBLICO NO BRASIL (2009-2015) ..16**

Alexandre Jeronimo Correia Lima

Simone Meucci

**A SOCIOLOGIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ACREANA:
APONTAMENTOS SOBRE O NOVO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA.....43**

Luciney Araújo Leitão

Ana Clara Brito de Oliveira

**SOCIOLOGIA NA EJA: DISCUSSÃO SOBRE A PEDAGOGIA
SOCIOLÓGICA NA MODALIDADE.....61**

Yasmine França da Silva

Vinícios Barros Lima

Ana Beatriz Anastácio Souto

Alícia Costa Sousa

**A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ (1970
-2022): UMA ANÁLISE DESDE QUATRO MODELOS DE
CURRÍCULO, SEGUNDO MODOS DE CLASSIFICAÇÃO E
ENQUADRAMENTO81**

Ileizi Fiorelli Silva

**ENSINO DA SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS AO COMPONENTE COM A
MILITARIZAÇÃO DO ENSINO” 128**

Daiana Brito Martins

Luciano Magnus de Araújo

**BREVE INTRODUÇÃO DE COMO ENSINAR SOCIOLOGIA
PARA REACIONÁRIOS 155**

Caio Cerqueira

**SOCIOLOGIA NA ARENA: CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A
CONTRARREFORMA NO CEARÁ 167**

Levy Barbosa Ferreira

Danyelle Nilin Gonçalves

Isabela Torres Carneiro

**A SOCIOLOGIA E SEUS DESENCONTROS: QUANDO A DISCIPLINA
SE TORNA DISTANTE – ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO NO MACIÇO DE BATURITÉ (CE) 180**

Mayara Tâmea Santos Soares

Newton Malveira Freire

SEÇÃO II

SOCIOLOGIA ESCOLAR, JUVENTUDES E RESISTÊNCIAS

**SOCIOLOGIA NO CÁRCERE: ENTRE SABERES CRÍTICOS,
AUTONOMIA DOCENTE E SILENCIAMENTOS CURRICULARES 203**

Jacqueline Dias da Silva dos Santos

Cristiane Carvalho Nunes de Souza

Caio Luiz Cardoso Oliveira

Natália Aimar Ferreira

ENSINO DE SOCIOLOGIA E RESISTÊNCIA NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DO MST FRENTE AO NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL.....	217
--	------------

Giovana Andrea da Silva

O SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ	238
--	------------

Francisca Rosânia Ferreira de Almeida

JUVENTUDES E PERSPECTIVAS DE FUTURO EM DEBATE: GUIA DIDÁTICO – SOCIOLÓGICO PARA SUBSIDIAR PROFESSORES(AS) NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA	258
---	------------

Mateus Henrique Araújo Viana

Maria Isabel Silva Bezerra Linhares

ENTRE O AUTORITARISMO E A DEMOCRACIA - UM ESTUDO SOBRE A CULTURA POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFPR.....	285
--	------------

Rogério Martins Marlier

Luis Gustavo Patrocino

Fabio Lanza

“O QUE SERÁ O AMANHÃ? UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA PROJEÇÃO DE VIDA DE JOVENS INTERIOANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO”	308
--	------------

Isadora Enéas Maia

Maria Eduarda Freitas Silva

Marciana Silva de Oliveira

SEÇÃO III**CIÊNCIAS SOCIAIS, DIVERSIDADE E ENFRENTAMENTO ÀS
DESIGUALDADES**

**IDENTIDADE RACIAL E CURRÍCULO ESCOLAR: ANÁLISE DA
BRANQUITUDE E NEGRITUDE320***Maria Luíza Amaral de Jesus Andrade***ENSINO DE SOCIOLOGIA A PARTIR DA
INTERSECCIONALIDADE: DIÁLOGOS COM CONCEIÇÃO
EVARISTO E ROSANA PAULINO331***Gabriela Mariah Nascimento de Souza**Rubens Arley de Almeida Junior**Elisângela da Silva Santos***TRANSGENERIDADE: CARTILHA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA
E INCLUSIVA344***Vanessa de Souza Silva***OFICINA DE VIVÊNCIAS: UM OLHAR INTERCULTURAL
SOBRE AS COSMOVISÕES E APRENDIZADOS INTEGRADO AO
TERRITÓRIO E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS TRADICIONAIS
DA FLORESTA357***Marlene Trajano***ADINKRAS, DIÁLOGO ANCESTRAL: PESQUISA, ANÁLISE E
INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA373***Tatiana Bukowitz**Nkyimkyim**Contorções.*

O PENSAR E FAZER UMA SOCIOLOGIA COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ITINERÁRIO FORMATIVO DE GOVERNO E CIDADANIA.....	390
---	------------

Andrelina Aparecida Gonzaga Oliveira

Leonardo Carbonieri Campoy

SABERES, HIERARQUIAS E LIBERDADES: ENSINO DE SOCIOLOGIA, LIVRO DIDÁTICO, GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL.....	405
---	------------

Artur Santos de Souza Silva

Sérgio Antônio Silva Rêgo

SOCIOLOGIA E ANCESTRALIDADE NO CURRÍCULO: A ELETIVA COMO PONTE PARA A DISCUSSÃO SOBRE AS RAÍZES AFRO-INDÍGENAS DO BRASIL.....	425
--	------------

Janeide da Silva Cavalcante

Laylson Mota Machado

NÃO ANDAMOS SÓS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E MEMÓRIAS DO CURSO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS (SECADI/UFCG)	442
---	------------

Wallace Gomes Ferreira de Souza

Aldinete Silvino de Lima

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes

Rosana de Medeiros Silva

O DOCUMENTÁRIO “PREPAROS DE FÉ” COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCATIVA EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NO AMAPÁ	459
--	------------

Gabriela Galvão Braga Furtado

Silvia Marques

SEÇÃO IV**METODOLOGIAS E MATERIAIS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS
ESCOLAR**

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA
DO GRUPO “SOCIOLOGIA NA ESCOLA” COM A ATIVIDADE
“QUARTO DE DESPEJO”.....475**

Mariana Casali Carta

Gabriela Berbel dos Santos

Emiliana Castro Tsukamoto

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

**DESIGUALDADES SOCIAIS EM JOGO: GAMIFICAÇÃO COMO
FERRAMENTA EDUCACIONAL EM SOCIOLOGIA489**

Fabio Akira Shishito

**EM CAMPO NA ESCOLA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO A PARTIR
DA ARQUITETURA ESCOLAR.....501**

Diego Pontes

**A COLEÇÃO TEXTOS BÁSICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS (1966-
1973) DA ZAHAR EDITORES: LIVROS VOLTADOS AO ENSINO
DE SOCIOLOGIA514**

Leonardo Nóbrega

**INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:
POTENCIALIDADES, LIMITES E MEDIAÇÃO.....531**

Alexander Magalhães

SEÇÃO IV**FORMAR-SE E SER CIENTISTA SOCIAL EDUCADOR/A**

**PIBID E PROJETO DE VIDA: PROJETOS INTEGRADORES COMO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO545***Fabício Andreto Rodrigues**João Guilherme de Andrade Sant'Anna***O PIBID E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE.....559***Maria Alcilene Vitória Batista Aires**Aracele Barbosa Gomes***PRODUÇÕES COLABORATIVAS E EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO:
DE PIBIDIANA À PROFESSORA SUPERVISORA DO PIBID
SOCIOLOGIA/FILOSOFIA.....566***Gabriela Gonçalves Junqueira***REFORMA E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM JUIZ DE FORA - MG SOBRE
A NOVO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017).....576***João Guilherme de Andrade Sant'Anna***O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REGIÃO DO BICO DO
PAPAGAIO, NORTE DE TOCANTINS: PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE.....595***Lavina Pereira da Silva**Cloves Barbosa**Rosivane Santana da Silva**Thaize Bianca Figueiredo de Souza*

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOCIOLOGIA NO NOVO
ENSINO MÉDIO E EM TEMPOS DE STANDARDIZAÇÃO E
PLATAFORMIZAÇÃO EM SÃO PAULO 616**

Eva Aparecida da Silva

**MEIO AMBIENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO
POSSÍVEL 630**

Joana da Costa Macedo

Raquel Emerique

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E
SUBJETIVIDADES: O PROCESSO DO (RE)CONHECIMENTO DE SI
ENQUANTO PROFESSOR(A) 657**

Kátia Ramos Silva

**“O FAZER DOCENTE COM EQUIDADE DE GÊNERO E RAÇA”:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DE
ORIENTAR PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 673**

Ana Carolina Araújo de França



ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO I

*O lugar das Ciências Sociais na
Educação*

SOCIOLOGIA NO ENEM: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E O DEBATE PÚBLICO NO BRASIL (2009-2015)

Alexandre Jeronimo Correia Lima¹

Simone Meucci²

RESUMO

Apresentaremos resultados de uma pesquisa sobre as questões que compõem o Caderno de Ciências Humanas dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) ocorridos desde 2009 até 2015. Partimos do pressuposto de que o conteúdo do ENEM é não apenas importante para entender dinâmicas de seleção, mobilização e legitimação de conteúdos escolares, mas também para refletir sobre o processo social segundo o qual certos temas se tornam especialmente sensíveis no debate público no Brasil. Na análise, buscamos, em primeiro lugar, inventariar as questões de “teor sociológico”, ou seja aquelas que mobilizaram temas, conceitos ou teorias classificadas (segundo os documentos oficiais e livros didáticos) como conteúdos da disciplina de sociologia. Em seguida, procuramos identificar quais destas questões têm efetivamente “centralidade sociológica”, ou seja, demandam operações intelectuais definidas pelas Orientações Curriculares Nacionais de 2006 como próprias da sociologia: a desnaturalização e o estranhamento. No conjunto das 315 questões analisadas, identificamos 172 de teor sociológico e 42 de

1 Doutor pelo Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, alexandrejeronimo@ufc.br

2 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Campinas UNICAMP, simonemeucci2010@gmail.com

centralidade sociológica. De modo geral, as questões se concentraram em temas como globalização, formação do Estado e lutas por direitos sociais. Observamos ainda que, a partir de 2013, houve expansão notável da presença da sociologia no caderno de questões e isso pode sugerir que os conteúdos de Ciências Humanas do ENEM foram se transformando, ganhando mais teor sociológico ao mesmo tempo em que a demanda pelo exame se expandia e o debate público se configurava em torno de disputas pela explicação da vida social.

Palavras-chave: ENEM. Ensino de Sociologia. Disputas Político-Sociais. Currículo

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento que investiga a presença da disciplina de Sociologia nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009 e 2015. O objetivo central é compreender de que forma o conteúdo sociológico foi incorporado nas provas e como essa incorporação dialoga com a ampliação de sujeitos e temas no currículo escolar, especialmente em um contexto marcado por intensas disputas político-morais na sociedade brasileira. O recorte temporal contempla o período posterior à obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (Lei nº 11.684/2008) e anterior à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), intervalo em que a disciplina experimentou relativa estabilidade normativa. A relevância da investigação se sustenta em dois eixos complementares: por um lado, busca-se demonstrar que o ENEM, para além de sua função avaliativa, operou como arena simbólica que expressa e condensa disputas em torno do papel da escola, do currículo e da formação cidadã; por outro, pretende-se compreender como o conteúdo disciplinar da Sociologia, ao ser incorporado ao exame, foi mobilizado pelo Estado e, simultaneamente, interpelou — e foi interpelado pelo — debate público no país.

A oficialização da disciplina de Sociologia na Educação Básica, entre os anos de 2009 e 2015, promoveu um processo de recontextualização do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), culminando na rotinização de um “texto legítimo” para o ambiente escolar de alcance nacional. Esse processo se traduziu na inclusão de temas, autores, teorias e conceitos próprios da Sociologia nas práticas pedagógicas cotidianas, os quais passaram também a ser reconhecidos nas avaliações de larga escala, como o ENEM, por meio do que aqui denominamos *teor sociológico* das questões.

Para identificar esse texto legítimo rotinizado no campo da disciplina, realizamos um levantamento sistemático dos temas, conceitos e teorias mais recorrentes nos principais documentos curriculares nacionais (Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais

(2002) e em 19 matrizes estaduais³ em vigência no ano de 2015. Esses documentos, juntamente com os livros didáticos e as provas do ENEM, constituíam as principais referências curriculares para os docentes antes da Reforma do Ensino Médio.

No levantamento, realizado a partir da catalogação dos termos presentes nos currículos estaduais de Sociologia, identificamos 899 menções a 318 conceitos distintos, 463 menções a temas agrupados em 28 eixos, e 201 referências a 102 autores ou teorias. Essa síntese serviu como parâmetro analítico para aferir a presença da Sociologia nas edições do ENEM entre 2009 e 2015⁴. Isto é, com base nesse referencial, buscamos reconhecer no Caderno de Ciências Humanas do exame os conteúdos que guardam correspondência com a Sociologia tal como definida pelas diretrizes curriculares estaduais. Essa aproximação permitiu analisar o grau de alinhamento entre o exame e o currículo, além de evidenciar os sentidos assumidos pela disciplina no campo educacional ampliado durante o período analisado.

METODOLOGIA

A pesquisa trabalha com análise documental das questões do ENEM e do currículo de Sociologia (BERNSTEIN, 1996). Foram analisadas e catalogadas as 315 questões que compõem os Cadernos de Ciências Humanas das edições do ENEM entre 2009 e 2015. Dessas, 172 apresentaram *teor sociológico* — isto é, mobilizaram temas, conceitos ou teorias reconhecidos como próprios da disciplina — e 42 apresentaram *centralidade sociológica*, sendo sua resolução dependente de operações cognitivas tipicamente sociológicas, como desnaturalização e estranhamento ou a necessidade de mobilizar algum conceito tipicamente sociológico. A categorização baseou-se na articulação entre os

3 As propostas curriculares analisadas foram as dos estados do Acre (2010), Alagoas (2010), Amapá (2009), Amazonas (2012), Bahia (2015), Ceará (2008), Distrito Federal (2013), Goiás (2009), Mato Grosso (2010), Minas Gerais (2010), Paraná (2008), Pernambuco (2013), Piauí (2013), Rio de Janeiro (2012), Rio Grande do Sul (2009), Rondônia (2012), Santa Catarina (2014), São Paulo (2012), Tocantins (2007)

4 A apresentação e análise mais detalhada desses dados pode ser encontrada em LIMA, 2018.

objetos de conhecimento presentes nas matrizes curriculares estaduais e as competências/habilidades previstas na Matriz de Referência do ENEM.

DIMENSIONANDO O ENEM NO SISTEMA BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

A educação da Nova República do Brasil, cujo marco referencial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, resulta de um pacto que se orientou, pelo menos em termos formais, para a consolidação da democracia. Isso representou tanto o delineamento de horizontes para universalização do acesso, como também a seleção de conteúdos considerados imperativos para promoção de uma socialização democrática. (Brasil, 1996)

Foi, pois, em nome do que se convencionou chamar de “aprendizado da cidadania” que surgiram, pouco a pouco, ao longo da década de 2000, novos conteúdos e disciplinas curriculares na Educação Básica. Tratou-se de um processo bastante complexo, nem sempre coordenado, caracterizado por dinâmicas de interação entre agentes do Estado e movimentos sociais, e que resultou em atos legais para rotinização escolar de certos temas e componentes curriculares cujas justificativas se referiam à produção de efeitos favoráveis para a dignificação da vida e o respeito à diversidade étnica e cultural. Educação ambiental, ensino de direitos humanos e religião, além de espanhol e música podem ser situados, de uma perspectiva bastante ampliada, como temas e conteúdos escolares que parecem, em conjunto, dedicar-se ao que Honeth certa vez chamou de “ampliação valorativa do mundo” (Honeth, 2004, 181) (Meucci e Freitas, 2023).

Para as finalidades deste artigo cumpre destacar, em particular, conhecimentos e campos disciplinares que representaram a introdução, na escola, de novos sujeitos (antes invisibilizados) e novo repertório intelectual orientado sobretudo para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao mundo e ao próprio conhecimento. Em 2003, a Lei Federal 10.963, tornou obrigatório, na Educação Básica, conhecimentos de história e cultura africana e afro-brasileira que, em 2008, foram alargados para conter também história e cultura indígena conforme atualizou a Lei Federal 9.394 (Brasil, 2003) (Brasil,

2008a). No mesmo ano de 2008 tornaram-se obrigatórias as disciplinas de sociologia e filosofia no Ensino Médio por meio da Lei federal 11.684. (Brasil 2008b). (Meucci, 2015, p. 257) .

Em particular, o ingresso das disciplinas de sociologia e filosofia parece ter cumprido o papel de diferenciar o currículo do Ensino Médio do Ensino Fundamental, na medida em que não se apresentaram simplesmente como perspectivas mais especializadas e aprofundadas de temas e repertórios já apresentados nas últimas séries da etapa anterior de formação escolar. Eram, pois, disciplinas radicalmente novas na experiência escolar de estudantes vindos da etapa elementar e cujo repertório seria potencialmente capaz de interpelar os demais conteúdos escolares, oferecendo inclusive ferramentas importantes não apenas para indagar os condicionamentos que determinaram a ocultação da história e da cultura afro-brasileira e indígena, como também oferecem para, intelectualmente, exercitar os desafios da alteridade.

Olhando retrospectivamente, podemos dizer que o movimento de ampliação do currículo afetou especialmente o Ensino Médio e as Ciências Humanas e isso repercutiu em esforços inéditos para produção, sistematização e circulação de novos conteúdos nesta área, não apenas na forma de novos livros (didáticos e paradidáticos), como também na promoção de eventos, cursos e programas de formação docente e na difusão de práticas didáticas que fizeram os novos conhecimentos e abordagens se difundirem de modo notável na sociedade.

Não podemos, com efeito, esquecer que concomitantemente a este fenômeno curricular, houve a implementação de políticas que visavam ampliar tanto o acesso à Educação Básica quanto à Educação Superior. Especialmente no que diz respeito à Educação Superior vale à pena lembrar de dois momentos. Em 2004, se instituiu, através da Lei Federal 11.096, o Programa Universidade Para Todos, destinado à concessão de bolsas de financiamento (integrais ou parciais) para estudantes dos cursos de graduação em instituições privadas ou sem fins lucrativos. (Brasil, 2004) E em 2007, quando houve implementação do programa de ampliação do acesso e permanência no ensino superior das universidades federais, conhecido como REUNI, instituído pela Lei Federal 6096. (Brasil 2007)

No âmbito da Educação Básica, convém lembrar que, em 2009, houve a promulgação da Emenda Constitucional 59 que determinou a obrigatoriedade da oferta de vagas gratuitas para o Ensino Médio para jovens entre 15 e 17 anos e a todos que não tiveram possibilidade no período regular. (BRASIL, 2009)

Ou seja, ainda que muitas abordagens tenham mostrado os limites desse projeto, o que se verificou foram ações que visavam ampliação das oportunidades para ingresso no Ensino Médio e no Ensino Superior, público e privado. (Borges e Aquino, 2012) (Catani, 2006) (Silva, 2020) E chamamos a atenção especialmente para o fato de que isso acontecia simultaneamente à complexificação do currículo da Educação Básica, com acréscimo de novos conteúdos e disciplinas das Ciências Humanas, em especial no Ensino Médio. Isso quer dizer que novos sujeitos estavam agora na escola e suas experiências sociais podiam ser também acolhidas, indagadas e compreendidas através dos novos componentes curriculares.

Considerando esse contexto, o ENEM pode ser entendido como um locus importante onde observamos de modo privilegiado essas duas dimensões: a ampliação do acesso e dos temas curriculares. Partimos do pressuposto de que o ENEM expressa aspectos dinâmicos desse duplo movimento e pode demonstrar a capilaridade não apenas das abordagens entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, como também aspectos importantes da repercussão desses conhecimentos na sociedade. Estamos afinal reivindicando uma análise sociológica do ENEM, conforme reivindicam também Pohl e Silva (2022).

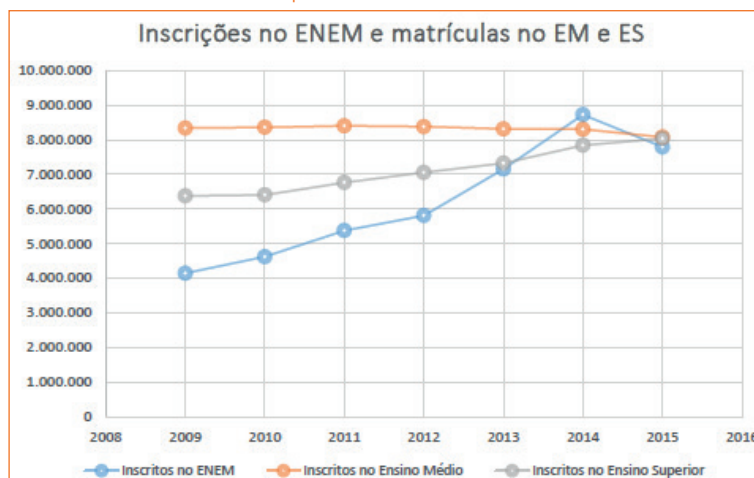
Criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENEM surgiu como instrumento de diagnóstico do Ensino Médio e era constituído por 63 questões. Pouco a pouco, passou a ser utilizado como meio de acesso às universidades públicas e com o surgimento do Programa Universidade para Todos, passou também a ser ferramenta de classificação para acesso ao financiamento dos cursos de graduação. Em 2008, o desempenho no ENEM poderia cumprir também a função de certificação do Ensino Médio. Aplicado em todas as unidades da Federação, tornou-se a segunda maior prova para a transição ao ensino

superior do mundo, atrás apenas do exame gaokao (), realizado na China. (DWYER, 2016)

A partir de 2009, o ENEM expandiu seu escopo e conteúdo. Passou a ser composto por 180 questões objetivas distribuídas em seus quatro cadernos (além da redação). A aplicação, no período de 2009 a 2015, foi em um fim de semana, em dias subsequentes. Foi convenicionado que o primeiro dia é a avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ao passo que o segundo dia são as provas de Linguagens e Códigos, Matemática e Redação. O Caderno de Ciências Humanas eram composto por 45 questões.

Vejamos a evolução das inscrições do ENEM confrontadas com as matrículas do Ensino Médio e do Ensino Superior no período:

Gráfico 1 – Série histórica de inscrições no ENEM, matrículas no Ensino Médio e no Ensino Superior entre 2009 e 2015.



Fonte: Dados do INEP, 2025 adaptado pelos autores

Os dados indicam que, entre 2009 e 2015, houve uma convergência quantitativa entre os desempenhos no Ensino Médio e no Ensino Superior, sinalizando que este último se firmou como horizonte de expectativas para os estudantes do Ensino Médio. Escolhemos restringir nossa análise a esse período por três razões fundamentais:

- a manutenção uniforme do formato e das funções da prova do ENEM;

- ii. o momento em que o exame se consolidou como instrumento de avaliação e acesso;
- iii. o recorte histórico que segue a promulgação da Lei Federal que instituiu a Sociologia no Ensino Médio e precede a reforma curricular que a retirou do currículo — isto é, o lapso em que a Sociologia permaneceu estável na base nacional.

Dessa forma, ao investigar a presença da Sociologia no ENEM, pretendemos lançar luz sobre o cenário social e político em que as Ciências Humanas foram mobilizadas pelo Estado e recepcionadas pelo debate público, apontando como o conteúdo sociológico mediou a transição da Educação Básica para a Educação Superior.

SOCIOLOGIA NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES E REPERCUSSÕES SOCIAIS

Acompanhando a evolução do ENEM, especialmente através dos temas de redação cf. (Gomes Cunha, 2023) e do Caderno de Humanidades, observamos um aquecimento do debate público em torno das questões abordadas. Essa dinâmica reflete a crescente inclusão de temas sociológicos que dialogam diretamente com as transformações culturais e as demandas por reconhecimento de diversos grupos sociais. Supomos que o cenário configurado nos anos posteriores é, em parte, uma resposta às mudanças expressas pelo currículo, que passaram a interpelar a sociedade de maneira mais intensa e abrangente.

Ao analisar como as questões são estruturadas e como a Sociologia se manifesta dentro dessa estrutura, percebemos a inclusão de novos temas ao longo dos anos e de uma gradativa acolhida pela sociologia às demandas sociais emergentes, enfatizando sua capacidade de se posicionar como disciplina articuladora de conceitos e teorias para tratar de temas como cidadania, democracia, direitos, questões de gênero e desigualdade social.

As questões do ENEM seguem sempre três momentos – 1) um texto base que motiva ou apresenta uma situação problema; 2) um enunciado com instrução direta sobre a tarefa cognitiva a ser realizada; 3) alternativas

que se dividem em gabarito (alternativa correta) e distratores (alternativas incorretas). Elas mobilizam, em cada item, um objeto de conhecimento, uma operação intelectual e um contexto temático (BRASIL, 2015, p.83). Quando um enunciado, seus distratores ou o gabarito evocam conceitos, teorias ou problemas clássicos da Sociologia, falamos em teor sociológico.

Para aferir se esse teor se torna predominante, introduzimos o critério de centralidade: uma questão tem centralidade sociológica se, para ser resolvida, exige o domínio de recursos teóricos e conceituais próprios da disciplina. Por exemplo, a questão 40 do caderno azul de 2013 mobiliza “representação social do feminino” e relaciona dominação de gênero, objeto claramente sociológico, configurando centralidade.

Questão 40 (caderno azul) ENEM, 2013

Texto I

Ela acorda tarde depois de ter ido ao teatro e à dança; ela lê romances, além de desperdiçar o tempo a olhar para a rua da sua janela ou da sua varanda; passa horas no toucador a arrumar o seu complicado penteado; um número igual de horas praticando piano e mais outras na sua aula de francês ou de dança.

Comentário do Padre Lopes da Gama acerca dos costumes femininos [1839] apud SILVA, T. V. Z. Mulheres, cultura e literatura brasileira. Ipotesi — Revista de Estudos Literários, Juiz de Fora, v. 2. n. 2, 1998.

Texto II

As janelas e portas gradeadas com treliças não eram cadeias confessas, positivas; mas eram, pelo aspecto e pelo seu destino, grandes gaiolas, onde os pais e maridos zelavam, sonegadas à sociedade, as filhas e as esposas. MACEDO, J. M. Memórias da Rua do Ouvidor [1878]. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 20 maio 2013 (adaptado). A representação social do feminino comum aos dois textos é o(a)

- A submissão de gênero, apoiada pela concepção patriarcal de família.
- B acesso aos produtos de beleza, decorrência da abertura dos portos.
- C ampliação do espaço de entretenimento, voltado às distintas classes sociais.
- D proteção da honra, mediada pela disputa masculina em relação às damas da corte.
- E valorização do casamento cristão, respaldado pelos interesses vinculados à herança.

Fonte: INEP, 2013

Como mencionado anteriormente, no recorte 2009–2015, foram analisadas com essa metodologia 315 questões. Dessas, 172 continham teor sociológico e 42 tinham centralidade sociológica. Observa-se alternância temática e equilíbrio na distribuição entre os objetos de conhecimento.

Os três objetos mais recorrentes nos quais o teor sociológico foi encontrado, são:

1. Globalização e novas tecnologias (17 questões);
2. Grupos sociais em conflito no Brasil Imperial (16);
3. Ditaduras na América Latina e Estado Novo (14).

Verificou-se também a emergência de temas “não previstos” explicitamente no edital, como desigualdades de gênero e luta por direitos LGBTQIA+, demonstrando que o ENEM se tornou espaço de incorporação de debates sociais emergentes. Até 2013 não havia questões de gênero com centralidade; em 2013, porém, surgiram itens claramente sobre conflito de gênero e reconhecimento de minorias. Processos similares ocorreram nos temas da negritude e da questão indígena.

Em síntese, a Sociologia no ENEM vem cumprindo uma dupla função: (i) desnaturalizar fenômenos sociais, apresentando as Ciências Humanas como lente de análise crítica; e (ii) refletir e influenciar o debate público, ao incorporar no exame demandas sociais por reconhecimento e inclusão. Nesse interstício entre Educação Básica e Superior, o ENEM posicionou-se como dispositivo estatal que mobiliza conteúdos sociológicos no momento em que o estudante passa a vislumbrar o ensino superior como horizonte de expectativas.

No dia 24 de outubro de 2015, 7.746.118 (BRASIL, 2018a)⁵ candidatos a vagas no Ensino Superior em todo o Brasil estiveram diante de uma questão do ENEM sobre a relação entre um trecho do texto de Simone de Beauvoir “O segundo sexo” e a organização de protestos públicos em luta pela igualdade de gênero. Essa questão desencadeou no debate público um terremoto de grande escala.

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo> Acesso em maio de 2016.

Questão 42 (caderno azul) ENEM, 2015

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- A ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- B pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- C organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- D oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- E estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

Fonte: INEP, 2015

A questão cobrava dos alunos o reconhecimento da relação entre a teoria filosófica e o movimento pela igualdade de gênero na história contemporânea. Tratava-se de uma questão na interface Sociologia, Filosofia e História. Ali, esperava-se que os candidatos fossem capazes de “Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica” (BRASIL, 2014e, p. 42), a habilidade 10 da Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM. Para responder corretamente, não era necessário aderir aos princípios éticos da teoria de Beauvoir, nem mesmo compreendê-la em seu sentido sociológico. Bastava apenas entender a relação entre a teoria e as reivindicações de igualdade de gênero no espaço público. A repercussão desta questão foi significativa, com acusações de que o exame servia como instrumento de doutrinação de esquerda.

Chama atenção no episódio do ENEM de 2015 o fato de que, em edições anteriores, estiveram presentes temas mais afeitos às pautas da esquerda histórica no país, sem que isso se tornasse motivo de tamanho alarido. Entre os exemplos possíveis: as lutas sociais no campo e concentração fundiária (ENEM, 2010, questão 1 cad. Azul), o agronegócio e os transgênicos; (ENEM, 2012, questão 27, 39 e 45 cad. Azul); flexibilização e precarização do trabalhador

(ENEM, 2011, questão 16 cad. Azul); Relação entre memória, história e dominação de classes (ENEM, 2010, questão 20, cad. Azul).

Naquele momento, o exame não estava inovando no seu modo de trabalhar com temas que tocam nos pontos nodais das relações de poder na sociedade brasileira. Se o problema seria alguma suposta relação entre a prova e a adesão a valores de uma tradição e pensamento de “esquerda” no Brasil, por que os setores “conservadores” somente se manifestaram com tanta ênfase e volume naquela edição de 2015?

O fato é que a mera presença do excerto de Beauvoir que alude, ainda que indiretamente, ao conceito de gênero⁶ tocou em um ponto fulcral e no momento mais inflamado das disputas no campo de produção e controle simbólico⁷ no que se refere à hegemonia político-moral da sociedade brasileira. Soma-se a isso, o fato de que, naquela mesma edição de 2015, o tema da redação fora “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*” (INEP, 2015).

A desigualdade e a violência de gênero no Brasil, comprovadamente⁸, são elementos constitutivos do país e se remetem ao legado do patriarcalismo e da escravidão. Por isso, quando essas questões vêm à tona no debate público,

6 Em termos gerais, o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, de modo que suas concepções variam de acordo com a sociedade, cultura, classe, etnia e momento histórico. O gênero, para além do desempenho de um determinado papel social, “institui a identidade do sujeito” (LOURO, 1997 p.25). O conceito de gênero é linguística e politicamente indissociável da história do movimento feminista contemporâneo.

7 Nos termos de Bernstein, o campo de controle simbólico representa o “conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 190)

8 Segundo do relatório “*The Global Gender Gap Report 2017*”, produzido em cooperação internacional para o Fórum Econômico Mundial, o Brasil ocupa a 83ª posição em participação econômica e oportunidades para as mulheres e a 110ª em *empoderamento* político, em um universo de 144 países pesquisados. Isso faz do país o penúltimo do ranking latino-americano, ficando à frente apenas do Paraguai. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2017).

as reações são fortes por parte de setores que representam os valores basilares do patriarcalismo brasileiro. Gênero e sexualidade, raças, etnias e classes sociais, pluralismo religioso e político, direitos humanos, civis, políticos e sociais, instituições sociais e processos de socialização, formas de dominação, movimentos sociais e diversos outros temas e conceitos trabalhados nas Ciências Humanas, sobretudo na Sociologia, quando são mobilizados de modo crítico, reflexivo, ou desnaturalizado, assediam estruturas constitutivas das relações de dominação na sociedade. Portanto, as reações já deveriam ser esperadas.

Quando a questão foi lançada, a principal acusação direcionada ao exame, era a de que o instrumento de avaliação seria parte de um plano de doutrinação da esquerda (marxista), uma ferramenta político-ideológica para cooptar jovens para as causas socialistas, o que na perspectiva desses setores representaria uma ameaça à ordem social. E nesse caso, o feminismo e as demandas por igualdade de gênero seriam reivindicações alinhadas a uma perspectiva “comunista e subversiva”. A câmara municipal de Campinas chegou a encaminhar uma moção ao Ministério da Educação requerendo a anulação da questão (FILHO, 2015).⁹

A questão do ENEM se respaldava no clássico ensaio de Simone de Beauvoir, “O Segundo Sexo” de 1949, um texto inaugural para toda a teoria feminista que se desdobrou na segunda metade do século, chegando ao conceito chave de gênero. Os estudos de gênero, especialmente com perspectiva crítica e pós-estruturalista¹⁰, contribuem substancialmente com os esforços das Ciências Sociais de compreender os processos de socialização e subjetivação e de explicar como modelos sociais de dominação, discriminação e violência são construídos, reproduzidos e legitimados através da recepção, ação e reação frente à moralidade instituída por agentes que utilizam discursos religiosos e biológicos. No caso, relativo aos gêneros, os estudos demonstram como certas instituições reproduzem a noção de que homens e mulheres seriam

9 Notícia publicada no portal da Folha de São Paulo com o título: Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na prova do Enem - 31/10/2015 - Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>>. Acesso em: 7/2/2018.

10 Ver. BUTLER, 2003.

essencialmente e inexoravelmente distintos no que se refere às capacidades e atributos socialmente reconhecidos. A presença da questão de gênero no currículo escolar e no exame nacional expôs as faces da guerra cultural na sociedade brasileira, que ganhava proporções inéditas em 2015.

Nesse conflito, movimentos sociais, especialmente feministas, LGBTs e pelos Direitos Humanos advogam pela ampliação da cidadania e da justiça social por via do enfrentamento às discriminações e preconceitos de gênero e de orientação sexual. Desde a redemocratização, e especialmente após a virada do milênio, esses movimentos alcançaram espaço político e participaram ativamente das reformas educacionais no Brasil e na América Latina.

No Brasil, a trajetória desse processo conta com alguns marcos importantes como a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) em 2001 e o seu programa “Brasil sem Homofobia” (2003), assim como a abertura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011¹¹, no mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável para pessoas do mesmo sexo¹². Ainda em 2011, um mês após a decisão do Supremo Tribunal Federal, houve a polêmica a respeito “do material didático do programa “Escola sem homofobia”, chamado pelos conservadores de “kit gay”, que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidente” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.738) Dilma Rousseff.

A década de 2000 foi um período de avanços na inclusão de atores políticos, antes ocultos ou silenciados, na esfera pública. No âmbito da educação básica, destaca-se a “guinada curricular” (MEUCCI, 2015, p. 257) que introduziu conteúdos, temas e disciplinas em sintonia com as políticas de promoção da

11 Decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011

12 O ministro Ayres Britto argumentou que o artigo 3º, inciso IV, da CF veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça, cor e que, nesse sentido, ninguém pode ser diminuído ou discriminado em função de sua preferência sexual. “O sexo das pessoas, salvo disposição contrária, não se presta para desigualação jurídica”, observou o ministro, para concluir que qualquer depreciação da união estável homoafetiva colide, portanto, com o inciso IV do artigo 3º da CF. (STF, 2011)

cidadania e dos Direitos Humanos¹³. O ingresso da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio se nutre desse combustível.

De outro lado, já na virada da década e nos últimos anos, setores da sociedade se sentindo ameaçados pelos avanços dessa guinada, articularam-se em “uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI E CAMPANA, 2017, p.727). Pode-se dizer que a organização desses setores - como “empreendedores morais” (BECKER, 2008)¹⁴ que defendem o restabelecimento dos princípios normativos que hierarquizam as relações entre os sexos e as orientações sexuais - é capitaneada pela igreja católica¹⁵ (Renovação Carismática) e pelas igrejas evangélicas (Neopentecostais). Todas essas denominações aparentam se indispor tanto com a expansão da pluralidade religiosa nos espaços públicos e escolares, quanto com a desnaturalização e o estranhamento dos padrões estabelecidos de família e casamento, temas aos quais guardam especial atenção, pois historicamente lhes conferem poder e legitimidade.

Tomada de sentido político e social abrangentes, as bandeiras religiosas são acolhidas por agentes de toda a sociedade. Seja pelo passado ibérico católico tradicional, seja pela vertente neopentecostal ou puritana, ou até mesmo pelo viés moral do espiritismo brasileiro, trata-se de uma “causa” que

13 2003: História e cultura africana e afro-brasileira (Brasil, 2003); 2005: Espanhol (Brasil, 2005); 2008: Sociologia e Filosofia (Brasil 2008c); 2008: Música (Brasil 2008d); 2008: História e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008b).

14 Termo utilizado por Howard Becker em *Os Outsiders* (2008) para se referir aos grupos que criam e impõem regras aos demais, motivados por valores próprios, geralmente não reconhecem as razões ou argumentos dos que não partilham de sua moral.

15 O documento que respalda a afirmação é o texto final da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe, realizada em Aparecida-SP em 2007. No documento, ratificado pelo Papa Bento XVI consta: “Entre los presupuestos que debilitan y menoscaban la vida familiar, encontramos la ideología de género, según la cual cada uno puede escoger su orientación sexual, sin tomar en cuenta las diferencias dadas por la naturaleza humana. Esto ha provocado modificaciones legales que hieren gravemente la dignidad del matrimonio, el respeto al derecho a la vida y la identidad de la familia.” (CELAM; CONFERENCIAS EPISCOPALES; BENEDICTO XVI, 2007)

tem por fundamento a religião, até mesmo quando assume a forma de uma empreitada civil e laica como é o caso do “Escola sem Partido”.

Esse último, o movimento Escola Sem Partido, expressa-se em forma de proposta de lei que tornaria obrigatória a “afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) com os deveres do professor. Tratam-se de diretivas nas quais o docente deve se comprometer, durante o exercício de sua função, a não ensinar ou mencionar qualquer conteúdo que questione ou leve ao questionamento das convicções morais, religiosas e políticas que os alunos já possuem. O projeto posiciona o professor na condição de um agente suspeito e estimula alunos e comunidade escolar a fiscalizarem e denunciarem sua conduta, subtraindo-lhe autoridade científica e pedagógica. O projeto, de maneira implícita, negaria os atributos essenciais da instituição escolar de formação para a vida e para a cidadania.

Quando analisamos o contexto, atestamos que as convicções morais, religiosas e políticas às quais o projeto se refere são bem demarcadas no interior do padrão de moralidade que os grupos conservadores ou estabelecidos determinam. Toda essa contra guinada que harmoniza com a tradição patriarcal brasileira (e latino-americana), – na qual misoginia, homofobia e sexismo são características essenciais¹⁶,– foi acolhida por proeminentes setores conservadores da sociedade.

Um ponto importante nesse cenário é o fato de que esses setores se articulam como aliados na luta contra o que estabeleceram como “ideologia de gênero”. Um dos principais teóricos por traz dessa noção, o jurista argentino Jorge Scala (2011) considera que tanto as pesquisas dos estudos de gênero, como as pautas políticas das militâncias feministas e LGBTs compõem um “engenhoso plano tático de infiltração ideológica” (2011, p. 5) que ameaça a humanidade, através da destruição da família. Na apresentação à edição brasileira do livro “Ideologia de gênero: O neototalitarismo e morte da família”, o Pe. Luiz Carlos Lodi da Cruz, sustenta que a homofobia seria uma “discriminação justa” e conclama os leitores a se unirem na luta contra a “Ideologia de Gênero”, denunciando o governo brasileiro (PT) como promotor da mesma.

16 DEL PRIORE e BASSANEZI, 2004

Desde começo da década de 2010, esses setores organizados contra a “ideologia de gênero” ganharam terreno no campo de controle simbólico, mobilizando diversos recursos midiáticos, utilizando os espaços dos púlpitos religiosos e trabalhando com lobby legislativo. Após as eleições de 2014, a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional composta por evangélicos, neopentecostais, católicos e simpáticos às causas morais defendidas pelos religiosos, contava com 199 deputados e 4 senadores de diversos partidos. Dentre eles, destacavam-se o então presidente da câmara Eduardo Cunha (PMDB-RJ), protagonista no processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff (PT-RS) e o ex-presidente Jair Bolsonaro que aglutina os valores e sentimentos mais simpáticos ao conservadorismo nacional. A presença no legislativo em todas as instâncias têm sido uma das linhas de ação desses setores para barrar as políticas públicas de luta contra as desigualdades de gênero. Uma de suas maiores vitórias fora a nomeação em 2013, do Deputado Pastor Feliciano (PSC-SP) como presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

Os representantes dos setores conservadores da sociedade, levaram ao campo da educação a face mais acentuada desse conflito e desafiaram o que havia sido construído, desde a redemocratização, em termos de promoção da cidadania, dos direitos humanos e de um ensino voltado para a formação laica, crítica e democrática. A disciplina de Sociologia vem sendo afetada profundamente por esse confronto. Vislumbramos que o objetivo maior dos “empreendedores morais” das Igrejas e de outros setores conservadores organizados é o de expulsar do campo de disputas do controle simbólico, das definições de políticas públicas, ou mesmo do próprio debate público, os movimentos sociais feministas, LGBT, minorias étnicas, religiosas e quem mais lhes desafiar a prerrogativa de determinarem quais são os padrões morais definitivos de sexualidade, família, escola, Estado e sociedade.

Dois meses antes da prova do ENEM com a questão que evidenciou a celeuma, no dia 17 de agosto de 2015, o Ministério da Educação publicara uma nota técnica (BRASIL, 2015) na qual se posicionava sobre os conceitos de gênero e orientação sexual. O MEC reconhecia os conceitos através do cânone científico internacional e nacional, alinhando-se com as perspectivas

correntes dos estudos de gênero das Ciências Sociais. Na nota do MEC, gênero era apresentado como “construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade” (BRASIL, 2015, p.1) e orientação sexual se relacionava ao modo como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. A nota ainda chamava atenção para a necessidade de se trabalhar os termos de tal forma que eles pudessem ser utilizados como ferramentas no combate às discriminações e preconceitos perpetuados pelas escolas.

Essa nota técnica do MEC era uma resposta aos insistentes apelos dos fóruns estaduais e municipais que encaminhavam a adaptação de seus planos de educação, de acordo com a determinação do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, na forma da lei 13.005 de junho de 2014. Demandava-se do Governo Federal uma posição a respeito do tema gênero e sexualidade na educação.

Nos fóruns locais, incendiavam-se as discussões provocadas pelos “empreendedores morais” que pleiteavam a exclusão do emprego do conceito de gênero nas escolas e a eliminação das discussões sobre sexualidade. Uma das estratégias mais profícuas seria a de tentar aprovar o Projeto de Lei Escola sem Partido¹⁷.

A estratégia autoritária e maniqueísta para lidar com tudo isso vem sendo a profusão de um movimento ideológico que estabelece a reunião de todos os elementos mencionados como termos ou questões vinculadas à “esquerda”. Nessa linha de pensamento, a esquerda é descrita como corrupta, indolente/preguiçosa e promíscua. O que, em termos práticos, a incapacitaria para lidar com as questões de Estado, econômicas e éticas-morais. Sendo essas últimas, as principais, ou ao menos com maior poder de engajamento e mobilização. Esse modo discursivo direciona todos os atributos indesejáveis para a atuação na esfera pública à “esquerda”. Assim, propõem sua erradicação, levando consigo tudo mais que a ela estiver associado, incluindo o pensamento científico hipotético, desnaturalizado e a democracia.

17 Não obstante, as disputas relativas a esse tema continuam em andamento, pois atravessaram a tomada de poder no executivo no cenário das eleições gerais de 2018 e de 2022.

Sob efeito dessa constelação política, há em curso (havia em 2015 e continua enquanto escrevemos estas linhas) um processo “de desqualificação do currículo escolar democrático” (MEUCCI, 2015, p.258). As acusações ao ENEM e às escolas, por abrirem espaço para questões como a luta feminista, o movimento negro e outros movimentos pela igualdade social e pela pluralidade de vozes no espaço público do conhecimento, tratam-se, na verdade, de um ataque autoritário ao projeto de escola para uma sociedade democrática e plural.

Isso representa uma ameaça direta à Sociologia como disciplina escolar, pois a redemocratização e os valores de cidadania que integram o projeto de sociedade brasileira pós-1984 compõem o solo onde estão as raízes e as razões da Sociologia na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma importante ressalva a ser mencionada neste esforço de reflexão é que embora tenham a origem e propósito vinculados a um projeto de sociedade cuja igualdade seria um predicado, tanto o ENEM, que caminhou cada vez mais no sentido de ser um mensurador/selecionador do Ensino Médio, quanto a disciplina de Sociologia instituída em estruturas escolares e no próprio exame, passaram a servir como meio de acesso às esferas superiores de Ensino. Isso carrega uma contradição, porque mesmo possibilitando maior visibilidade às questões relativas às lutas sociais e seus sentidos sociológicos, o entendimento apenas operativo para a resolução pontual da questão do exame ou a obtenção de uma nota para passar de ano, como objetivos finais podem caracterizar obstáculos para uma aprendizagem concreta da Sociologia.

Por exemplo, o candidato no exame pode saber resolver uma questão sobre desigualdade de gênero, dominando técnicas e estratégias discursivas da disciplina, sem compreender o impacto desse fato social em sua realidade e seu papel social como sujeito, sem se apropriar daquilo enquanto ferramenta para sua consciência de si e da realidade. Por isso, a salutar necessidade de se acompanhar todo o processo desde a sala de aula. Contudo, realizada

essas ressalvas, podemos concluir alguns pontos a respeito da Sociologia na Educação Básica.

As características que identificamos da Sociologia nos currículos e no ENEM indicam que a disputa da disciplina de Sociologia por lugar na Escola e no acervo cultural da sociedade brasileira está em sintonia com a luta política de minorias, como a exemplo dos alunos LGBT por espaço no pátio escolar, na hora do intervalo, que por sua vez, ressoa com a luta dos movimentos sociais feministas, negros, Sem-Terra, Sem-Teto, das minorias religiosas e étnicas, dos portadores de necessidades especiais, dos encarcerados, dos trabalhadores precarizados por voz e voto no cenário político nacional.

Entre setembro e outubro de 2016, durante as ocupações estudantis no Paraná, algo que chamou muita atenção foi o modo como a disciplina ganhou valor nas resistências estudantis diante da reforma do Ensino Médio que ameaçava retirá-la do currículo, levando consigo as disciplinas de Arte, Filosofia, Educação Física e Espanhol. Durante as ocupações os alunos ficaram mais sensíveis à Sociologia. Nas escolas ocupadas foi possível perceber o valor do ensino de Sociologia para os anseios de uma parcela da sociedade historicamente oprimida. Quando ela foi voluntariamente posicionada como central nos currículos dessas escolas, pelos próprios estudantes, percebemos o quanto ela é requisitada como referência para os adolescentes que anseiam por explicações intelectualmente vigorosas sobre si e sobre o mundo em que vivem.

Nas lutas por reconhecimento das ocupações estudantis, a Sociologia foi ressignificada e assumida por aqueles alunos como um campo de conhecimento diferente de sua forma escolar anterior¹⁸. Isso faz sentido quando pensamos que em uma sociedade que ameaça o corpo dos jovens de minorias

18 Embora, neste ensaio enfatizamos o quanto a questão do diálogo, do reconhecimento, da luta por direitos e da defesa da democracia já estava, de certo modo, presente nos currículos oficiais ou indutores curriculares relativos à Sociologia, não podemos dizer o mesmo sobre a sua efetivação nas escolas durante o período letivo formal. Isto é, assumimos que ela pode somar-se às demais disciplinas no desafio de serem objetos de interesse em meio às conflituosas, precárias e, por vezes, catastróficas relações sociais escolares cotidianas, sem que chegue a ser de fato aprendida e mobilizada pelos estudantes para pensar a realidade e a si próprios.

como homossexuais, mulheres e negros, a Sociologia (seu conhecimento e seu discurso) passa a ser um local de repouso, enquanto garantia de sua legitimidade no mundo e de luta, enquanto ferramental argumentativo racional, empírico, científico, pois se o jovem acessa esse conhecimento que lhe estabelece enquanto sujeito compreensível, o próximo passo é defender que seja também um sujeito reconhecível.

A luta por reconhecimento está relacionada à racionalização das consciências sobre a vida social e ambas se amparam em um mesmo projeto moral de humanidade. Hoje esse projeto é ameaçado e o reconhecimento social de minorias é negado, sobretudo por grupos privilegiados ou dominados que anseiam se passar por dominantes.

A instituição da disciplina de Sociologia no Ensino Médio assume um papel de destaque na luta pela ampliação da comunidade valorativa brasileira. Portanto, a Sociologia escolar pode ser uma possibilidade, e enfatizamos esses termos por conta da importância cabal das relações que se estabelecem na intimidade da sala de aula, do estudante acessar um acervo valioso para se constituir no mundo, sobretudo aquele desprovido de “reconhecimento” (estima, valor social e direito cf. Honneth, 2003) ao mesmo tempo em que pode representar uma ameaça para aquele já estabelecido como distinto em uma sociedade severamente desigual.

Isto é, a Sociologia pode ser tomada como ferramenta definidora para uns e ameaçadora para outros, especialmente nos momentos em que a sociedade se configura mais cindida, como hoje. Nesse jogo de forças, os avanços contra o ensino de Sociologia representam ataques contra a riqueza da diversidade humana. Nesse cenário de extremos, as Ciências Sociais e as Ciências de modo geral também estão se reposicionando enquanto são provocadas a demonstrar sua pertinência como discurso legítimo sobre a realidade. Se os tempos são críticos para a pesquisa científica, não menos os são para o seu ensino.

REFERÊNCIAS

BARIÉTY, Aude. Le bac 2015 en chiffres. **Le Figaro Etudiant**, [s. l.], n. online, 2015. Disponível em: <<http://etudiant.lefigaro.fr/bac/bac-actu/detail/article/le-bac-2015-en-chiffres-15935/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

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

BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. 2002. SEMTEC. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. MEC, SEMTEC.

BRASIL. 2003. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. 2008a. SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. 2008b. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

BRASIL. 2008c. **Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. 2015. MEC. **Nota técnica no 24/2015** - CGDH, DPEDHUC, SECADI, MEC.

BRASIL. 2018. MEC, INEP, **A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 11/2/2018.

BRASIL, I., MEC. Estatísticas Censo Escolar. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>>. Acesso em: 26/7/2024.

BUTLER, 2003 [1990]. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CATANI AM, Hey AP, Gilioli R de SP. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educ rev** [Internet]. 2006Jul;(28):125–40. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>

COLLEGE BOARD COMMUNICATIONS. **The College Board Announces Surge of Students Taking New SAT® Suite of Assessments, Creating an Opportunity Pathway for More Than Six Million Students**. 2016. Disponível em: <<https://www.collegeboard.org/releases/2016/college-board-announces-surge-students-taking-new-sat-suite-opportunity-pathway-six-million-students>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DWYER, Tom. **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira . Brasília; Pequim: Ipea; SSAP, 2016.

FOLHA-UOL. Câmara de Campinas aprova moção de repúdio a citação na prova do Enem - 31/10/2015 - Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1701047-camara-de-campinas-aprova-mocao-de-repudio-a-citacao-na-prova-do-enem.shtml>>. Acesso em: 7/2/2018.

GADEA, C. A. Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos Sociais, de Axel Honneth. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 1, p. 72–73, 2006.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**. A gramática Moral dos conflitos Sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HUNTER, J. **Culture wars: the struggle to define America**. Nova York: Basic Books, 1991.

INEP. **Banco Nacional de Itens** - INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>>. Acesso em: 12/3/2018.

_____. Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos - Artigo - **INEP**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1470231>. Acesso em: 29 maio. 2018.

LIMA, A. J. A sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio e no ENEM: temas, teorias e conceitos. **A sociologia na Educação Básica**. 1º ed, p.404, 2017. São Paulo: Annablume.

_____. **Uma Sociologia da experiência de ensino de Sociologia**: reflexões, práticas e histórias de vida, 2018. Tese (Doutorado), Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

LOURO, G. L. **Gênero Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251–260, 2015.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725–748, 2017.

WES, World Education Services. The Gaokao: History, Reform, and Rising International Significance of China’s National College Entrance Examination. **WENR - World Education News + Reviews**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://wenr.wes.org/2016/05/the-gaokao-history-reform-and-international-significance-of-chinas-national-college-entrance-examination>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

LUTSCH, Hanna. Pressemitteilungen - Zahl der Studienberechtigten im Jahr 2015 um 1,9 % gestiegen - Statistisches Bundesamt (Destatis). **Distatis Wissen Nutzen**, [s. l.], v. 29, 2016. Disponível em: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/02/PD16_066_211.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ESPINOZA, Javier. A-levels 2015: Record number of students take tougher subjects - Telegraph. **The Telegraph**, [s. l.], v. On line, [s.d.]. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/education/secondaryeducation/11800318/A-levels-2015-Record-number-of-students-taking-tougher-subjects.html>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GALLEGO, Esther Solano; ORTELLADO, Pablo; MORETTO, Márcio. “Guerras culturais” e “populismo anti-petista” nas ruas de 2017. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**, [s. l.], n. 10, p. 8, 2017.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni : avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, 2012.

SILVA, M. R. da .. (2020). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? . **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 28(107), 274–291. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>.

POHL, D., & SILVA, I. L. F. (2022). O “Novo Enem” em contextos escolares enquanto objeto de estudo na pós-graduação brasileira. **BIB - Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, 1(97), 1–17. Recuperado de <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/576>.

A SOCIOLOGIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ACREANA: APONTAMENTOS SOBRE O NOVO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA

*Luciney Araújo Leitão¹
Ana Clara Brito de Oliveira²*

INTRODUÇÃO

O presente artigo, tem como objetivo fazer uma análise da presença da disciplina de Sociologia no Novo Currículo Referência do Estado Acre. A partir de uma leitura crítica, buscou-se apresentar a distribuição do quadro docente rede estadual e sua distribuição nos municípios do Estado, apresentando o déficit de professores de Sociologia. Em uma segunda análise, é apresentada a nova configuração curricular da rede pública de ensino, a redução da carga horária de Sociologia e sua substituição por disciplinas como Projetos de Vida e Rotas de Aprofundamento. Além disso, será debatido as audiências públicas que validaram o novo currículo escolar estadual.

O projeto de Lei 3178/98 que alterou a Lei 9.394/96, trouxe a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar do ensino básico, bem como, também a inclusão dos conhecimentos em Sociologia e a sua inclusão na Área de Ciências Humanas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com Moraes (2011) assim descreve o ensino de Sociologia no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “nesta lei, Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto,

1 Mestre em Educação Profissional, Professor de Sociologia EBTT da Universidade Federal do Acre; luciney.leitao@ufac.br

2 Licencianda em Ciências Sociais na a Universidade Federal do Acre, brito.ana@sou.ufac.br

o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Dessa maneira, em 1999, a Sociologia passou a configurar como temática na área de Ciências Humanas – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Importante observar que, a obrigatoriedade da disciplina, foi objeto de veto do então sociólogo e presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso. E apenas em 2008, com o projeto de Lei nº 11.684/08, a Sociologia passa a configurar com disciplina obrigatória nos currículos escolares.

O Estado do Acre, em 2010, através da resolução SEE/AC nº 380/2008³, alterada pela Resolução SEE/AC nº 77/2010⁴ e que passou a ser vista como pioneira nos debates de inclusão da disciplina de Sociologia em sua grade curricular. Tal inserção ocorreu de maneira gradativa, em vista da obrigatoriedade avaliativa a partir do ano de 2008 (contemplando inicialmente a segunda série) e se consolidou nas três séries de ensino médio em 2010. Uma conquista simbólica que representou, naquele momento, a necessidade de abertura de turmas em Licenciatura na disciplina, fato que foi operacionalizado entre os anos de 2002 a 2010, em uma universidade particular do Estado do Acre.

Nesse viés, a importância da graduação na área da Sociologia serve para desconstruir a principal falácia apresentada no campo de debate: a ausência de profissionais licenciados na área das Ciências Sociais. Além de profissionais formados no bacharelado, há ainda a possibilidade de se realizar um complemento pedagógico em Licenciatura nas diversas universidades espalhadas pelo país. Dessa forma, a busca pela ocupação de espaço por profissionais formados na área resultou na institucionalização de uma licenciatura na Universidade Federal do Acre em 2018.

O Novo Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em contexto histórico recente, apresenta uma construção de formato monocrático, via medida provisória em 2016, e começou a ser implementado nas escolas

3 A Resolução SEE/AC nº 38/2008 instrui e orienta procedimentos sobre o Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação, de acordo com a legislação vigente.

4 A Resolução CEE/AC nº 77/2010 aprova a Organização da Matriz Curricular do Ensino Médio, para as Escolas da Rede Pública do Estado do Acre

públicas pilotos e particulares do Estado Acre em 2021⁵, assim, deverá estar totalmente implementado em todas as escolas que fazem parte da rede de ensino e que são regidas por normativas da Secretaria Estadual de Educação até o ano de 2023.⁶

Dito isto, o artigo irá abordar em suas seções a distribuição docente no Estado do Acre, apontando para uma concentração de professores em determinadas regiões e ao mesmo tempo, um vazio profissional nas áreas remotas do Estado, o que fortalece o discurso da ausência de professores de Sociologia em determinadas regiões ocasionando um desvio de função na área e até mesmo uma disciplina tida como carga-horária complementar para professores com outra área de formação. Além disso, abordaremos em números quem são os profissionais Licenciados em Sociologia no Acre e os impactos decorrentes da implementação de uma nova grade curricular no Estado. A segunda seção do texto, apresentará um panorama de como está constituída a Sociologia no novo currículo a partir da proposição direcionada

pela BNCC e seus impactos a partir das audiências públicas para validação das propostas da SEE. A seção três, será abordada as proposições temáticas da Sociologia a partir das propostas interdisciplinares com as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas com foco nas competências e habilidades descritas na BNCC. Por fim, apresentaremos as Rotas de Aprofundamento, disciplinas interdisciplinares que compõem a parte flexível do currículo e suas possibilidades de construção a partir da escolha do aluno.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Por metodologia compreende-se o caminho do pensamento e a prática exercida na reflexão e análise da realidade (Minayo, 2002), dessa forma, o

5 A consulta pública da Seriação do Novo Currículo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi aplicada em formato Google Forms entre os professores que fazem parte da rede Estadual de Educação - <https://agencia.ac.gov.br/educacao-promove-consulta-publica-sobre-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>

6 O currículo referência do novo Ensino Médio no Estado do Acre pode ser acessado pelo site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf

presente resumo pode ser entendido como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os objetivos de descrição e explicação (Gerhardt; Silveira, 2009), seguindo os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, através da análise de livros, artigos, documentos e dados oficiais.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A OCUPAÇÃO LABORAL NO ESTADO: COMPREENDENDO A DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES

Para analisar o currículo do Novo Ensino Médio no Acre, é importante incluir o perfil de professores e sua distribuição pelos 22 municípios. Ao qual, de acordo com dados organizados em gráficos pelo DEED/INEP (Brasil, 2020), cerca de 2.371 professores atuaram no Ensino Médio em 2019 no Acre, desse total, 92,8% tinham nível superior completo, ao qual, 86,0% em grau acadêmico de licenciatura e 6,8%, bacharelado. Essa distribuição docente, concentra-se especificamente em regiões com uma maior concentração populacional, como é o caso das cidades de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, o que permite que profissionais formados em outras ciências sejam contratados para lecionar na rede pública de ensino.

No campo da Sociologia os dados referentes a adequação da formação docente (Brasil, 2020), observamos que apenas ter o nível superior não é por si só um dado positivo. Como aponta a Imagem 2, apenas 17,0% dos professores da disciplina, possuem formação de ensino superior adequada, ocupando assim o pior resultado em comparação às demais matérias.

Para além disso, a distribuição de professores de Sociologia por municípios no Acre apresenta alta disparidade quando comparamos os dados apresentados pela Secretária de Educação entre 2019 e 2021, um vazio docente nos quadros, nesse sentido, o número de professores cai de 119 no ano de 2019 para apenas 39 dois anos depois. Apesar de ser ofertada nos 22 municípios, os dados sobre formação docente/ocupação profissional se resumem apenas a 6 municípios, sendo que a maior concentração do profissional está na Capital Rio Branco.

Importante salientar, que essa distribuição não identifica o número real de professores com a formação voltada para a Sociologia/Ciências Sociais, visto que, o último concurso público com vagas para professor de Sociologia

foi em 2014 (Acre, 2014), desde então, a ocupação de vagas se dá apenas por processo seletivo, por profissionais de outras áreas como Pedagogia, História, Filosofia, Letras, Geografia e etc, em seu complemento de carga-horária letiva. Com a implementação do Novo Ensino Médio, as vagas ofertadas vêm reduzindo drasticamente.

As informações do perfil profissional dos professores, bem como, sua distribuição é fundamental para demonstrar o aumento da precarização do trabalho docente, levando em conta a implementação do Novo Ensino Médio, em que se diminuiu drasticamente o campo de trabalho desses profissionais. Além disso, a dificuldade em completar as horas de trabalho exigidas se tornou uma nova realidade, para se fechar um contrato de trabalho de 30 horas semanais, o professor de Sociologia passa atuar em mais de uma escola, além de lecionar disciplinas como Rotas de Aprofundamento e Projeto de Vida.

DIÁLOGOS DA SOCIOLOGIA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DO NOVO CURRÍCULO

A reformulação e aprovação do Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2019) em 2020, foi uma das etapas a qual o Estado promoveu para alinhamento do Ensino Médio à nova política educacional oriunda a partir da Lei 13.415-17. Nesse cenário, o Estado do Acre promoveu uma série de estudos e formações com professores da rede estadual, que tinha como objetivo, a construção de um novo currículo que foca nas competências e habilidades de acordo com as orientações da BNCC.

Nesse contexto, o currículo de referência única, passou a ser construído a partir de uma a Formação Geral Básica apresenta estrutura seriada com carga horária máxima de 1800 horas, tanto para o ensino médio em tempo parcial quanto ensino médio em tempo integral, contemplando as Competências e Habilidades específicas das Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia); Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) articuladas aos objetos de conhecimentos de cada componente curricular, logo, o processo de ensino supera a

fragmentação tradicional da aprendizagem. (Acre, 2020). Além dos Itinerários formativos, parte flexível do currículo, corresponde a parte diversificada do Currículo, possibilita aos estudantes uma escolha a partir de seus interesses, aptidões e objetivos para aprofundar e ampliar as aprendizagens de uma ou mais Áreas de Conhecimento ou habilitar-se em cursos. (Acre, 2020).

No que tange a parte flexível do currículo, o Estado do Acre aponta a possibilidade de uma formação técnica profissionalizante, além das disciplinas de Língua Espanhola, Eletiva, Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Oficinas, Rotas de Aprofundamentos e Rota de Formação Técnica e Profissional organizados para a oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com o modelo de ensino médio regular em tempo parcial ou em tempo integral (Acre, 2020).

Essa flexibilização curricular pensada a partir das competências e habilidades, traz consigo um “leque de possibilidades de diálogos”, que fragmentou a construção e a consolidação do pensamento científico e ao mesmo tempo, permitiu que a Sociologia se torna-se uma disciplina que possa a ser lecionada por um licenciado formada em qualquer das áreas de Ciências Humanas e fez com que o Professor de Sociologia, passasse a exercer a função de Professor de disciplinas como Projeto de Vida e Rotas de Aprofundamento, com intuito de poder fechar sua carga-horária letiva.

Dentro dessa nova estruturação do Currículo de Referência Único do Acre, existe um espaço direcionado para contextualizar o papel de cada área de ensino e seus respectivos componentes curriculares. De forma que apresente também subtópicos para cada componente curricular, que em teoria, apresentaria a relevância destes para o ensino. A sociologia assim como os demais, em seu espaço de contextualização na educação acreana, se tornou permeada por generalidades e conceitos vazios de cientificidade. Esse aspecto se comprova ao verificar a distribuição de conteúdo dentro da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, nesse mesmo espaço, essa ciência acaba assumindo forma de uma mera ferramenta de aplicação das ideologias a respeito do empreendedorismo (Acre, 2020). Nesse sentido, o currículo expressa uma articulação conjunta voltada a um modelo econômico específico, em que, é constantemente reafirmada a autonomia dos estudantes frente às crises econômicas.

Um dos principais impactos sofridos pela Sociologia no novo currículo do Acre, foi a redução da hora aula da disciplina. Se entre 2010 e 2020, a carga horária letiva era de 120 horas, distribuídas em 40 horas para cada série de ensino, em uma com o novo currículo proposto, a disciplina passaria a ter 80 horas, distribuídas em com 40 horas na Primeira Série e 40 horas na Segunda Série, com uma aula semanal de uma hora de relógio. (Acre, 2020)

Importante observar que, com o rearranjo curricular, a Sociologia não configura como disciplina obrigatória na Terceira Série, pois para essa etapa de ensino, as disciplinas ofertadas são apenas Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e as Rotas de Aprofundamento escolhida pelo aluno, Rotas essas, que não são ofertadas em todas as Escolas do Estado e que foram homologadas a partir de audiências públicas realizadas em agosto de 2020.

A etapa de validação e homologação curricular e das Rotas de Aprofundamentos foi promovida através de Consultas Públicas⁷, divididas por áreas de conhecimento em plataforma on-line, período de pandemia de Covid-19. Essa etapa de discussão acabou ocorrendo de maneira remota, com divulgação restrita e limitou a participação de diversos atores sociais que seriam impactados pela implementação do novo currículo. Nesses termos, a consulta pública estava ancorada a um formulário longo e confuso, com questões norteadoras como se os objetivos de conhecimento estavam de acordo e se tinham coerência com a área de conhecimento, se o perfil profissional se encaixava na proposta apresentada pela equipe da Secretaria de Educação. Nessa importante etapa de construção, o debate se limitou a respostas enviadas pelo google forms, pois nas reuniões de áreas ocorridas via google meet, a participação com direito a voz, se limitava aos professores com contrato em vigência no Estado, excluindo qualquer participação ativa de professores de sociologia das outras instituições de ensino público como o CAP e o IFAC. Retirando também a Universidade ou demais entidades de representação acadêmica, sendo assim, ao voltar aos dados sobre professores de sociologia licenciados em exercício, nos deparamos com o futuro do Ensino Básico das Ciências Sociais sendo definido por um grupo restrito e pequeno.

7 A consulta pública foi amplamente divulgada no site oficial do Governo do Acre: <https://agencia.ac.gov.br/educacao-promove-consulta-publica-sobre-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>

Com tantas limitações impostas nas consultas públicas, os resultados apresentados são bem impactantes, dos cerca de 2.371 professores que atuam na rede pública, cerca de 66 professores responderam os questionários, dentre os quais, apenas 12 eram professores da disciplina de Sociologia.

No Estado do Acre até 2023 estavam vigentes três currículos, sendo eles referentes ao antigo Ensino Médio, o modelo das escolas pilotos de tempo integral, e o ensino híbrido. Como citado anteriormente, a formulação do currículo do Acre, apresenta diminuição de carga horária, seguindo o padrão de enfraquecimento da educação básica presente na BNCC, dessa forma, foram criadas as rotas de aprofundamento. Estas ocupam horas anuais superiores a toda a disciplina de sociologia ofertada nos três anos de Ensino Médio, o que corresponde a 200 horas.

DIÁLOGOS CURRICULARES: A CONSTRUÇÃO DAS TEMÁTICAS

A construção dos diálogos interdisciplinares a partir de área de conhecimento, instituiu no currículo acreano (Acre, 2020), uma verdadeira colcha de retalhos de conteúdos, pois traz em suas orientações, possíveis diálogos entre disciplinas das Ciências Humanas, apontando o perfil docente desejado para trabalhar determinado conteúdo. Além disso, traz um iminente processo de descontinuação temporal temáticas, atreladas às competências e habilidades especificadas na BNCC (Brasil, 2018).

A distribuição de conteúdos temáticos presentes na Primeira Série, passam a seguir as habilidades descritas no documento base e as competências seguem a lógica a qual o professor deve estimular o aluno. Assim, na competência 1 temáticas como: A origem da Sociologia; Cultura, poder e cidadania; Processo de socialização; Fenômenos do mundo moderno: divisão social do trabalho, especialização, variação moral, coesão social, racionalização; Influência religiosa sobre a vida humana; Cultura material e imaterial; Indústria Cultural, ideologia e aculturação; Acesso à diversidade cultural no Brasil; Sociedades primitivas, modernas e contemporâneas; Trabalho no campo: o tradicional e o uso de novas tecnologias; Tecnologia, obsolescência e consumo; Relativismo e etnocentrismo; Inclusão e exclusão digital; Meios de comunicação tradicionais e as novas mídias sociais; Vigilância tecnológica; Análise de indicadores

sociais em diversos recursos temáticos, devem ser desenvolvidos no primeiro bimestre trabalhado.

Na competência 2, as temáticas: As desigualdades regionais no Brasil; Economia brasileira: colonização, agricultura e industrialização; Relações de poder na política brasileira: monarquia, oligarquia, ditadura e democracia ressaltando os aspectos autoritários; Trabalho, produção e classes sociais; Globalização: socialização e acúmulo de capital; Interação e socialização através das redes sociais; Cultura erudita e cultura popular; Tribos urbanas; Cultura indígena no Brasil e no Acre; Mudanças culturais na sociedade global; Violência urbana; Ocupação desorganizada do espaço urbano: o surgimento das favelas e periferias. Movimentos sociais tradicionais e os novos movimentos sociais: luta pela terra, gênero, diversidade sexual, étnico racial, sindicato.

As competências 3 e 4, aparecem nas orientações de temáticas a serem trabalhadas no terceiro, com destaque para as temáticas: Os movimentos sociais ambientais (conservadorismo e o preservacionismo); Meio ambiente e sustentabilidade; Impactos da degradação ambiental na vida humana; Extrativismo e luta pela terra no Acre. Populações tradicionais na Amazônia; Conservação ambiental na Amazônia; Fetiche da mercadoria; Sociedade do consumo; Minimalismo; ONG's ambientalistas; Responsabilidade social; Pactos internacionais de preservação ambiental; Ecossistemas e mudanças globais. Solidariedade mecânica e orgânica; Sociedade informacional; Dificuldade da inserção juvenil no mercado de trabalho; Especialização e polivalência no mercado de trabalho; Desigualdade e estratificação social; Mobilidade social. Fontes de indicadores sociais (IBGE, POF, IPEA, IDH, PNAD, dentre outras).

No quarto bimestre, as competências 5 e 6, são direcionadas a serem trabalhados, com temáticas como: A origem dos direitos humanos e a Declaração Universal de Direitos Humanos; Direitos civis, políticos e sociais; Direitos fundamentais (CF1988, art. 5º); Identidade e alteridade; Tipos de discriminação social; Dualidade entre preconceito e tolerância; Indicadores sociais que retratem a violência contra a mulher, o negro, criança, adolescente, idoso, pessoa com deficiência e outras "minorias", Políticas públicas voltadas às populações negras e indígenas; População negra e violência. Movimento: Black Lives Matter; Conceito de Estado; Formas de governo e regime; Conceitos de política, cidadania, soberania e poder; Tipos de democracia; Impactos e/ou

interferências geradas pelos investidores internacionais no meio ambiente brasileiro; Critérios internacionais de desenvolvimento social e a realidade brasileira; Participação brasileira na ONU.

A Segunda série, segue a mesma lógica de distribuição de temáticas a partir das habilidades e competências. No primeiro bimestre com a Competência 1: A Coisificação dos fatos sociais; A desnaturalização de verdades consagradas; Tipo ideal e método compreensivo.

No segundo bimestre, a partir da competência 2 com temáticas como: Universalidade e violação de direitos a adolescentes/jovens no Brasil; Movimentos juvenis; Juventudes articuladas em rede: redefinição do ativismo juvenil; O direito à cidade; Redes e sociabilidades urbanas.

No terceiro bimestre, temáticas da competência 3 e 4 como: Políticas públicas ambientais no Brasil; Dualidade entre Desenvolvimento econômico e preservação ambiental; Entidades de monitoramento ambiental; O trabalho sob a ótica das populações tradicionais; Sustentabilidade ambiental, econômica e social; Práticas sustentáveis na região norte; Precarização do trabalho e flexibilização das leis trabalhistas; Trabalho formal, informal e a perspectiva da economia solidária; Reestruturação produtiva no capitalismo; Associativismo, cooperativismo e sindicalismo; Formação do jovem para o mundo do trabalho na atualidade; O trabalho infanto-juvenil no Brasil; Vocação, profissionalização e reinvenção dos postos de trabalho.

O quarto bimestre, contempla temáticas da competência 5 e 6 como: Instituições sociais e a violência; Tipos de violência, violência simbólica, violência contra as “minorias” sociais; Mudança dos valores morais e padrões sociais; Emergência de concepções e impasses éticos: bioética e biodireito; Formação político-cultural do estado do Acre; Ditadura militar no Brasil e o processo de redemocratização; Construção da cidadania no Brasil; Elaboração das constituições brasileiras e sua articulação com o contexto político, econômico e social; A dualidade entre a universalidade dos direitos humanos e o relativismo cultural; Igualdade formal e igualdade real, equidade e justiça; O Estado como violador de direitos humanos; Políticas públicas e programas sociais; Participação democrática para o fortalecimento das políticas públicas no Brasil; Iniciativas da sociedade civil no enfrentamento à desigualdade social; Análise das características socioeconômicas do Brasil.

Importante frisar, que as distribuições de conteúdos temáticos estão constituídas a partir de uma proposição de diálogos interdisciplinares com as demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e ao mesmo tempo, possa dialogar com as Rotas de Aprofundamento propostas pela SEE ao longo da formação do aluno.

ROTAS DE APROFUNDAMENTO

As Rotas de Aprofundamento do novo ensino médio e da BNCC no Estado do Acre, são componentes curriculares presentes a partir do Novo Ensino Médio e que compõe a parte flexível do currículo, tais Rotas, partem da premissa da possibilidade de escolha do aluno, geralmente com idade entre 15 e 17 anos, as quais irá aprofundar seus conhecimentos visando a sua formação profissional. (Acre, 2020).

No entanto, tais Rotas, além de contar com a não estrutura física apta para tal execução, também não possui realidade prática além de uma ementa científica que embase sua construção. Isso se dá justamente porque houveram significativas diminuições nas aulas horas voltadas apenas para a formação básica do alunado, redução essa que atingiu de forma diferente cada uma das disciplinas/componentes curriculares. Tal falácia sobre o aumento da carga horária anual, não expuseram a população brasileira que na realidade, o número de horas voltadas aos itinerários formativos limita o acesso ao direito de educação básica. Ao qual, estes itinerários ocupam horas mais do que significativas nas formulações de grades curriculares.

As rotas foram construídas a partir de uma proposta de interdisciplinaridade, que nada mais é do que um emaranhado de conteúdos que condizem diretamente com os interesses de políticas neoliberais. No Acre, intituladas como rotas de aprofundamento, muito representam a precarização do trabalho exercido pelo professor. Essa precarização se dá principalmente pela divergente habilitação das quatro disciplinas das áreas de Ciências humanas e sociais aplicadas, que se contrasta ainda mais quando incluem professores de outras áreas. Em que, muitas das vezes os professores sequer possuem o conhecimento básico dos assuntos solicitados pelas rotas. Da mesma forma, a diferente abordagem que cada uma das disciplinas possui para cada

componente, demonstra uma falta de preocupação com uma educação básica com equidade. Em que cada escola na prática faz a distribuição dos professores de acordo com as horas de trabalho que estes vão cooptando, aparentando dessa forma, que até mesmo que o Estado e a Secretaria de Educação estão cientes da diminuição do campo de trabalho dos professores.

Além disso, dentro das rotas existem descrições do perfil profissional que cada unidade temática delimita, contudo, por si só, esse direcionamento parece claramente aleatório, sem nenhuma explicação dos motivos e dos critérios de tal delimitação. Em tese, esses critérios deveriam corresponder com a aproximação da formação básica do professor, porém, ao ler os conteúdos e os componentes curriculares alocados, se torna evidente que esse critério não direciona a distribuição. E permite até mesmo evidenciar que para os formuladores das rotas de aprofundamento, a interdisciplinaridade é apenas professores adotando conteúdos de outras áreas e se aventurando na prática docente desse outro componente. Pouco se pensa nas conexões entre as disciplinas de fato, mas transversalmente em todo o currículo e em todas as rotas, essa é a característica principal.

No Acre as escolas dispõem de três rotas de aprofundamento, em que, a Rota “Liderança e Cidadania” estão formuladas com carga horária de 400 horas. As outras duas rotas, que são, “Sociedades contemporâneas e a nova configuração mundial”, “A humanidade e a natureza: interações e perspectivas de um futuro sustentável”, estão construídas com a disponibilidade de 800 horas cada. Seus eixos estruturantes e unidades de estudos podem variar entre 20 horas, 40 horas, 60 horas ou 80 horas semestrais. As rotas estão presentes na Segunda e na Terceira série do Ensino Médio, seguindo um perfil profissional de Sociologia, Geografia, História, Filosofia e Língua Portuguesa, que se altera ou não, de acordo com as unidades de estudos.

EIXOS ESTRUTURANTES

Os eixos estruturantes, que permeiam todas as três rotas de aprofundamento, são o eixo de Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Levando em consideração a baixa flexibilidade do fazer docente a partir do currículo do Estado do Acre,

bem como, suas respectivas rotas de aprofundamento, é esperado essa estruturação padronizada. Contudo, apesar de aparentar ser um documento pensado nos mínimos detalhes, o conteúdo não corresponde a sua estética. Isso se dá, justamente, pelas fichas técnicas dessas rotas. Em que, pouco vemos profissionais das Ciências Sociais que participam ativamente da elaboração, na maioria das vezes, os professores das áreas, são direcionados apenas para a etapa de colaboração.

O eixo de investigação científica que se intitula fomentador da cientificidade, das análises sistematizadas, pouco realiza suas ambições apresentadas. Se tratando das Ciências Humanas, é um eixo temático falho, visto que, sua teoria é contraditória à forma em que se realizam as interdisciplinaridades. Por isso, dentro das rotas de aprofundamento, esse eixo parece demasiadamente perdido, isso se dá novamente pela forma em que os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão distribuídos. Ficando a dúvida central sem resposta, qual das disciplinas científicas dentro dessa área realmente aplicaram seus métodos de pesquisa? Dessa forma, de acordo com as diferentes distribuições que cada escola realiza, os alunos terão acesso a perspectivas cada vez mais genéricas, principalmente porque não ficaram cientes das abordagens diferentes de cada uma das áreas. O que torna a aplicação das rotas sem a dita interdisciplinaridade.

Por isso, é fundamental se atentar que as divergências entre história, geografia e sociologia são ainda mais rígidas ao pensar uma pesquisa, pois, cada uma dessas ciências percebe seus objetos de uma forma diferente, o analisam e produzem conhecimento de formas únicas. A filosofia por outro lado, em convergência das demais matérias, possui uma singularidade na sua produção de conhecimento, o que implica novamente na forma como será desenvolvida a rota de aprofundamento. Essa organização a partir do eixo estruturante de investigação científica, produz aos estudantes que as humanidades são uma coisa só, e se quer pensaram nas especificidades que cada disciplina/componente curricular tem. Menos ainda percebe as diferentes abordagens científicas dentro dessas ciências, bem como, não compreenderá as amplas formas de produção de conhecimento de cada uma.

Somado a isso, uma das rotas de aprofundamento inclui a disciplina/ componente curricular de Língua portuguesa, tornando um diálogo ainda mais genérico, esvaziado em embasamento teórico.

O eixo de Processos criativos pouco explora a real criatividade, até mesmo seu objetivo apresentado inicialmente não explica qual sua abordagem ou definição de criatividade, mas aparentemente o vê nas artes e na expressão cultural. Porém, se mostra na prática uma teoria muito fraca sobre o que é realmente a criatividade, limitando isso a mais do mesmo, apenas com produção de infográficos, vídeos e outras atividades comuns. Sendo assim, esse eixo estruturante se encontra perdido em todas as rotas, porque, novamente, as atividades como “elaboração de vídeos” são colocadas como grande impacto na criatividade do alunado, e esse eixo se mantém apenas nas indicações de atividades.

No eixo de Mediação e intervenção sociocultural que aparentemente deveria nortear as possibilidades de mudanças no pensamento social a respeito dos mais variados temas, pouco o faz. Porque ao momento em que apontam a existência de outras formas de organização social que não correspondem à essência do capitalismo, o fazem já reafirmando a tecnologia e a economia capitalista atrelados como práticas únicas para a vida em sociedade. Limitando assim as críticas emancipatórias que poderiam vir a surgir.

Com o eixo de Empreendedorismo, percebemos que este na realidade é um complemento necessário aos demais eixos, porque todos os outros parecem ser apenas preparações das ideologias sobre práticas empreendedoras. Dessa forma, em contraponto ao eixo anterior, que aparentemente visava colocar o alunado como ativo no processo de transformação da sociedade, o eixo estruturante do empreendedorismo tem por objetivo que o aluno se adapte às condições preexistentes. O que se articula de forma harmoniosa ao perfil profissional aderido pelo eixo temático, em que, as análises feitas serão genéricas e não vão corresponder a cientificidade das ciências humanas. Gerando assim, apenas dicas vazias de opinião pessoal, ideias para vender produtos aleatórios e desestímulo ao ingresso nas universidades. Pois, demonstra aspectos econômicos de formas distorcidas, levando aos estudantes a desacreditarem da mobilidade social, se fixando em trabalhos precarizados.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário apresentado na construção e implementação do Novo Currículo Referência pelo Estado do Acre, a perspectiva da descontinuidade da obrigatoriedade da Sociologia está presente, fazendo com que o Acre, antes pioneiro na região norte em tornar obrigatório em 2008, tornar-se o primeiro Estado da região a retirar o status de obrigatoriedade da disciplina. Nesse sentido, observa-se que a Sociologia agora está presente apenas na primeira e segunda série de ensino, com uma carga-horária de 40 horas anuais.

Um fato importante a citar nesse impacto imediato, é a ausência de profissionais formados na área o que acaba tornando como fortalecendo o senso-comum de que a Sociologia pode ser ensinada por professores formados em outras áreas de conhecimento e até mesmo colocada como uma disciplina para complemento de carga-horária docente, fato esse, que reflete em uma diminuição das vagas para Professor de Sociologia nos concursos e processos seletivos. Para suprir essa demanda reprimida, a Universidade Federal do Acre/Ufac, conta hoje com o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, tendo sua primeira turma de graduandos apenas em 2023, e que ainda necessita de melhorias estruturais no curso para que novos alunos possam adentrar na licenciatura.

Um outro fator observado na configuração do Novo Currículo Referência, é a implementação de disciplinas sem caráter científico como Projeto de Vida e Rotas de Aprofundamento, disciplinas estas que ocupam parte da grade curricular como disciplinas flexíveis de escolha do alunado para aprofundamento de seus interesses acadêmicos e direcionamento em suas escolhas profissionais. Porém o que se vê na realidade do chão-de-sala, é que existe um grande número de professores que não recebem orientações de como proceder na execução de tais disciplinas e ao mesmo tempo, são desestimulados a ensinar aquilo que aprenderam durante sua formação acadêmica.

Nesse sentido, o Estado do Acre opta por deixar uma geração de alunos da rede pública em um vazio educacional, com uma formação defasada e que não terá acesso a um conhecimento científico para que possa concorrer a uma das vagas ofertadas no ensino superior. Alunado este que não terá contato

com temáticas e disciplinas que não serão retiradas/diluídas da rede particular de ensino, do Colégio de Aplicação da Ufac e do Instituto Federal do Acre.

REFERÊNCIAS

ACRE. Escolas-Piloto do Programa Novo Ensino Médio. Plano de Flexibilização Curricular (PFC). Rio Branco, 2019.

ACRE. Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 143, de 29 de março de 2019, que autoriza a implantação, a partir de 2019, da Matriz Curricular a ser ofertada em 10 (dez) escolas pilotos do Novo Ensino Médio.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Médio. Rio Branco, 2020.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. EDITAL SEPLAG/SEE Nº. 04/2014, de 24 de novembro de 2014.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Instrumento de Escuta da Escolha das a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre. *Revista Rotas de Aprofundamento*. Rio Branco, AC, 2020.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Acre. Rio Branco, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC). Rio Branco, 2019.

ACRE, Secretária de Estado de Educação e Cultura - Parecer SEE/AC nº 77/2010, Rio Branco. Diário Oficial do Estado do Acre, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Plano de implementação do Novo ensino médio. Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAC.pdf> Acesso em: 20 Jan. 2024.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Médio. Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf> Acesso em: 20 Jan. 2024.

ARAÚJO, Clícia. Educação promove consulta pública sobre o novo currículo do Ensino Médio. jul. 2020. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/educacao/-promove-consulta-publica-sobre-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Bento, V. R. da S. ., & Almeida, L. F. de. (2022). A Geografia e *Brasileira De Educação Em Geografia*, 12(22), 05–26. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1010>

BODART, C. DAS N. NA. O ensino de sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **C**aderno da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, v. 4, n. 25943707, p. 131–153, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular. Educação é a base. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Parecer nº 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2004. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo ensino médio - perguntas e respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 11 Jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico do Estado do Acre: Censo da Educação Básica 2019. Brasília-DF Inep, 2020.

BUENO, A. L. A Reforma do Ensino Médio: do projeto de lei nº 6.840/2013 à lei nº 13.415/2017. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. xx p. : il

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

SOCIOLOGIA NA EJA: DISCUSSÃO SOBRE A PEDAGOGIA SOCIOLÓGICA NA MODALIDADE

Yasmine França da Silva¹

Vinícios Barros Lima²

Ana Beatriz Anastácio Souto³

Alícia Costa Sousa⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão crítica sobre os desafios atrelados ao ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao considerar os segmentos abarcados por essa modalidade de ensino e as potencialidades ofertadas pelo estudo sociológico nessa etapa de formação. De início, é fundamental compreender a EJA como resultado de uma política pública, uma proposta de acesso ou de reincorporação escolar de jovens, adultos e idosos no Ensino Fundamental e Médio com três funções: de reparação, de equalização e de qualificação. Segundo o Censo Escolar fornecido pelo Ministério da Educação, cerca de 2,5 milhões de alunos estavam matriculados na EJA apenas no ano de 2023, parcela essa que, pelas mais diversas razões, sobretudo por questões socioeconômicas, não iniciaram, ou concluíram seus estudos na idade regular. Ao valer-se da Revisão Sistemática de Literatura como metodologia de pesquisa, o trabalho revela que os

-
- 1 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília - UnB, parda, mulher cisgênero, Águas Claras - DF, 231036381@aluno.unb.br;
 - 2 Graduando no curso de Ciências Sociais pela Universidade de Brasília - UnB, branco, homem cisgênero, Planaltina - DF, vinicios.barros@aluno.unb.br;
 - 3 Graduanda no curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília - UnB, branca, mulher cisgênero, Valparaíso - GO, anabea.abas@gmail.com;
 - 4 Graduanda no curso de Ciências Sociais pela Universidade de Brasília - UnB, preta, mulher cisgênero, Recanto das Emas - DF, alicia.sousa@aluno.unb.br;

desafios para o ensino de Sociologia nessa modalidade podem ser demonstrados a partir da reduzida quantidade de produção acadêmica sobre essa temática e do reduzido número de debates sobre políticas públicas voltadas para a EJA. Nessa perspectiva, estimular análises focadas no problema significa afirmar a importância da transmissão dos saberes sociológicos para essa camada, sobretudo pelo caráter reflexivo e crítico da Sociologia, proporcionando, desse modo, ferramentas de formação de cidadãos mais conscientes, ativos e participantes.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, EJA, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino formal assegurada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), a modalidade é destinada àqueles que estão acima de 15 anos e não tiveram a oportunidade de acessar ou concluir a Educação Básica na idade esperada. Seu público-alvo é constituído por jovens, adultos e idosos trabalhadores oriundos dos diferentes segmentos da sociedade, que procuram alfabetização, escolarização e qualificação profissional adequada. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma importante ação reparadora de direito na direção de uma Educação equitativa.

A modalidade então vai além de uma simples reposição de escolaridade, trata-se de um espaço em que os educandos, atravessados por diferentes trajetórias de vidas que são marcadas por desigualdades sociais, vão em busca da possibilidade de reconstrução de sua trajetória de vida. Segundo Paulo Freire (2014), ensinar exige respeito à autonomia do educando, acolhendo-o como um sujeito que traz consigo saberes, falas e um mundo, reconhecendo a importância de um ensino em que a experiência do sujeito que está aprendendo é ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento, pois ao valorizar saberes populares e construir conhecimento crítico (formal e/ou escolar) em conjunto, é um ato de ressignificação da vida dos educandos da EJA, formando-os enquanto sujeitos conscientes e críticos capazes de intervir em sua própria realidade.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia insere-se na modalidade e apresenta desafios e potencialidades próprios, visto que a disciplina possui um papel indispensável na compreensão de questões sociais, políticas e culturais as quais o alunado está inserido e participante (Martins; Fraga, 2015), pois o ensino na modalidade deve oferecer uma educação transformadora, libertadora, voltada à construção de um cidadão autônomo, crítico e participativo (Reichardt e Silva, 2020). Tendo em vista esses objetivos, a disciplina de Sociologia ocupa papel estruturante no currículo da EJA. Conforme Bodart (2021), a Sociologia escolar deve oferecer um “olhar figuracional da realidade social”, que busca: a) refletir os fenômenos sociais de forma historicizada; b) pensar as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade; c) analisar as estruturas

sociais como resultado de processos históricos inacabados; d) considerar os “constrangimentos interiores” dos indivíduos em relação à estrutura social. A disciplina, portanto, se torna indispensável à formação humana integral e ao exercício da cidadania.

No contexto da EJA, conforme Martins e Fraga (2015), a Sociologia ganha ainda mais relevância, pois permite a reflexão sobre as condições socioculturais dos estudantes e favorece a problematização crítica da realidade. A prática sociológica exige metodologias que valorizem o protagonismo dos estudantes, reconhecendo suas trajetórias e superando abordagens conteudistas, por conseguinte, o ensino de Sociologia na EJA deve dialogar com os saberes dos alunos e incentivá-los à análise crítica de sua realidade social (Bodart, 2021) a fim de estimular, de fato, os sujeitos a ocuparem um protagonismo social, cientes das dinâmicas que envolvem o coletivo ao qual pertencem e mais atentos aos seus direitos e deveres cidadãos.

Com essas ponderações iniciais, essa pesquisa visa compreender os desafios presentes no ensino sociológico na EJA: as dificuldades encontradas pelos docentes, as metodologias que são utilizadas e a seleção de temas e os recursos didáticos. Além disso, procurou identificar a relevância da temática dentro do subcampo do Ensino de Sociologia atual (2020 a 2025), bem como identificar caminhos para pesquisas futuras sobre o tema estudado.

ITENS DA CAPA DO TRABALHO COMPLETO

Yasmine França da Silva
Vinícios Barros Lima
Alícia Costa Sousa
Ana Beatriz Anastácio Souto

IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
As Narrativas Sociológicas em contexto de modalidades diferenciadas de ensino: Projeto de vida, eletivas e ensino de Sociologia na perspectiva multicultural.

Sociologia na EJA: discussão sobre a pedagogia sociológica na modalidade.

São Paulo, São Paulo.
2025.

METODOLOGIA

A fim de alcançar o intuito do trabalho, é proposta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que, de acordo com Ercole, Melo e Alcoforado (2014), constitui um método rigoroso para responder a uma pergunta específica sobre um tema determinado. A questão norteadora desta pesquisa é: “Quais são os atuais desafios para a prática de uma pedagogia sociológica na EJA?” O método utilizado foi o Systematic Search Flow (SSF) desenvolvido por Ferenhof e Fernandes (2016).

É fundamental destacar que o método SSF é descrito pelos autores como um rigoroso mecanismo de abordagem com objetivo de minimizar possíveis desvantagens derivadas da escolha de documentos aleatórios durante o processo de revisão e mapeamento da literatura. O SSF é composto por quatro fases e oito atividades: A primeira abrange a elaboração do protocolo de pesquisa e está composta por cinco atividades: 1) definição das estratégias de busca, considerando os objetivos do estudo proposto; 2) consultas nas bases de dados; 3) organização inicial do portfólio bibliográfico; 4) definição dos critérios de seleção dos documentos que farão parte do portfólio bibliográfico final, e que serão analisados para a consecução dos objetivos da pesquisa; 5) composição do portfólio bibliográfico final. A segunda fase envolve a atividade seis e destina-se à análise e consolidação dos dados apurados na primeira fase, abrangendo a combinação e agrupamento dos dados levantados para uma análise bibliométrica. A terceira fase com a atividade sete envolve a sintetização e organização dos dados e conhecimentos mais relevantes obtidos com a leitura e análise dos documentos. A quarta envolve a atividade oito e se refere à consolidação dos resultados e redação do trabalho.

O presente estudo seguiu as quatro fases e oito atividades do método SSF que foram apresentadas no parágrafo anterior. Durante a terceira fase, na atividade (7), foram criados quatro agrupamentos temáticos com o objetivo de organizar os dados e guiar a discussão sobre os resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com a seção anterior, a primeira fase do método SSF trata-se da elaboração do protocolo de pesquisa que é composta por cinco atividades, conforme detalhada na sequência (Quadro 1).

Quadro 1. Protocolo de pesquisa.

FASE 1 - DEFINIÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA	
Atividade 1. Estratégia de busca.	A estratégia de busca elaborada utilizou os descritores: “Sociologia”, “Ensino de Sociologia”, “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA” e “PROEJA”. Para combinar os 5 termos, foi utilizado o operador booleano “AND”. Como critério de inclusão e exclusão inicial utilizou-se: 1. Selecionar o tipo de documento, sendo escolhido Artigos científicos. 2. Recorte temporal de 6 anos (2020 - 2025). 3. Idioma dos Artigos em língua portuguesa. 4. Artigos completos disponíveis por meio do acesso CAPES e Google Scholar.
Atividade 2. Consulta em base de dados.	As bases de dados escolhidas foram: Scielo e DOAJ. As <i>queries</i> de pesquisa foram utilizadas em cada base de dados e mecanismos de busca. Scielo: “Sociologia” AND “EJA”. Foram recuperados 3 artigos. DOAJ: “Sociologia” AND “Educação de Jovens e Adultos”. Foram recuperados 8 artigos. Google Scholar®: “Ensino de Sociologia” AND “EJA” e “Ensino de Sociologia” AND “PROEJA”. Foram recuperados 17 artigos. Portal de Periódicos CAPES®: “Sociologia” AND “PROEJA”. Foram recuperados 1 artigo.
Atividade 3. Organização da bibliografia.	Para organização da bibliografia, foi utilizado o software de gerenciamento de referências Zotero® para facilitar com filtros o processo seleção de documentos e facilitar a inserção de referências e citações no texto.
Atividade 4. Seleção e Padronização dos artigos.	Nessa atividade realiza-se a leitura dos títulos, resumos (abstract) e palavras-chaves de cada um dos artigos, selecionando aqueles que têm aderência ao tema de pesquisa. Após essa primeira filtragem restaram apenas 14 artigos.
Atividade 5. Composição do portfólio bibliográfico.	Na última atividade, os artigos são lidos na íntegra para filtrar, evitando publicações que estão desalinhadas da pergunta que motiva o estudo e estejam dentro dos parâmetros estabelecidos nas atividades anteriores. Nessa fase eliminou-se 3 artigos, chegando ao total de 11 artigos que compõem o portfólio bibliográfico final.

Fonte: Elaboração própria.

A fase 2 (atividade 6) tem como objetivo analisar os documentos selecionados para composição do portfólio bibliográfico final. Para realizar esta atividade, os dados das publicações foram exportados para o Google Sheets® para o formato de planilha, conforme Ferenhof e Fernandes (2016) chamaram de “Matriz do Conhecimento”, planilha que também auxiliar na fase de síntese (atividade 7).

Ao utilizarmos a matriz do conhecimento, extrai-se os dados principais que buscam com a RSL, como principais discussões sobre a temática dentro do subcampo do Ensino de Sociologia, desafios pedagógicos, métodos de ensino, legislações e resultados nos estudos analisados. Também foi possível extrair dados bibliométricos do interesse da pesquisa, como o período de maior produção sobre o tema dentro do recorte temporal de 6 anos, destacando-se o ano de 2020 com 4 publicações correspondendo a 44% do total de trabalhos selecionados para análise. Foi possível ter uma dimensão do impacto que a temática tem dentro da discussão acadêmica sobre o ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino a partir do Qualis de cada revista científicas onde os artigos foram publicados, sendo a maior concentração de publicações em revistas Qualis B2 com 30% do total de artigos, seguido por B4 representando 20% , 10% em revistas Qualis B1; 10% Qualis A4; 10% Qualis A2, 10% Qualis A1 e 10% em revistas que não se aplicam a métrica. Além disso, verificou-se que a maioria das publicações estão em revistas da área da Educação, totalizando 80% do total. As revistas de Ciências Sociais e/ou Sociologia totalizam os 20% restantes, sendo elas os Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) e Arc@ne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales.

Conforme explicitado anteriormente, a elaboração da Matriz do Conhecimento com uso do modelo criado por Ferenhof e Fernandes (2016) permite a extração dos dados que se deseja obter, com a intenção de responder as perguntas norteadoras e os objetivos que foram estabelecidos para a presente revisão sistemática.

Após a leitura dos artigos, a extração dos dados principais e o agrupamentos por temas similares, foram criadas quatro categorias temáticas onde os artigos foram integrados para análise e discussão, sendo elas: 1) Pedagogia

sociológica na EJA; 2) O aluno da EJA e suas experiências; 3) Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA; 4) Políticas educacionais na EJA.

O portfólio final com os artigos selecionados para a análise e em qual categoria foram inseridos pode ser visualizado no quadro 2.

Quadro 2. Portfólio bibliográfico final.

	AUTORES	ANO	TÍTULO	TEMA
1	HURTADO, Antonio Paulo Guillen; HURTADO, Karine de Paula Ramos; COSTA, Priscila Carozza Frasson	2020	O uso do smartphone como recurso pedagógico na disciplina de sociologia na EJA	Pedagogia sociológica na EJA; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA
2	PAVEI, Katiuci	2020	Uma proposta curricular de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos	Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA; Pedagogia sociológica na EJA; O aluno da EJA e suas experiências;
3	DOS SANTOS, Rua Carlos	2020	Políticas educacionais: gestão dos impasses do ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA	Política educacional na EJA; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA;
4	DA SILVA, Eva Aparecida	2020	Experiências de atividades e regências de alunas do programa residência pedagógica “Ensino de Sociologia”	Pedagogia sociológica na EJA; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA; Política educacional na EJA
5	GÓMEZ, Clara Maduell	2021	O ensino de Sociologia na EJA: a percepção dos estudantes da educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a disciplina.	O aluno da EJA e suas experiências; Pedagogia sociológica na EJA;

	AUTORES	ANO	TÍTULO	TEMA
6	FRANCO DE PAULO, Tiago	2021	O ensino remoto emergencial e a disciplina de Sociologia em turmas da modalidade EJA: um relato sobre o estágio docente em Ceilândia, DF.	Pedagogia Sociológica na EJA; O aluno da EJA e suas experiências
7	REZENDE, Aldo; DE OLIVEIRA, Edna Castro; ZEN, Eliesér Toretta; FERREIRA, Maria José de Resende	2021	Humanizar-se para humanizar o outro: experiências educativas no PROEJA	O aluno da EJA e suas experiências; Pedagogia sociológica na EJA;
8	SEMÃO GARCIA, Edmar Augusto	2022	A construção de estigmas como instrumento de dominação: contribuição de Norbert Elias para a compreensão dos sujeitos da EJA	O aluno da EJA e sua experiência; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA;
9	PEREIRA, Pedro Bruno Lima; XYPAS, Constantin	2023	Trajetórias de mobilização pelo aprender de egressas da EJA que se tornaram professoras: uma contribuição à Sociologia do êxito improvável	Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA; O aluno da EJA e suas experiências;
10	SAMPAIO, Thiago Henrique	2024	O ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.	Pedagogia sociológica na EJA; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA; Política Educacional na EJA;
11	ABALOS JÚNIOR, José Luís; SHIFINO BURD, Felipe.	2024	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de experiência docente em Sociologia	Pedagogia sociológica na EJA; O aluno da EJA e suas experiências; Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA

Fonte: Dados da pesquisa.

OBSERVAÇÕES GERAIS

A partir da análise dos 11 artigos que compõem o portfólio bibliográfico final, foi possível identificar algumas tendências na produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de 2020 a 2025. Observa-se uma concentração significativa de publicações nos anos de 2020 e 2021, com destaque para a ausência de artigos no ano de 2025 até o presente momento, o que pode indicar um hiato pontual na produção sobre a EJA dentro da temática do ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino.

No que se refere aos agrupamentos temáticos, destacam-se os estudos sobre a “Pedagogia sociológica na EJA” e o “Currículo, formação docente e o ensino de Sociologia na EJA”, que aparecem com maior frequência nos dados analisados. Essa concentração temática destaca a relevância das práticas pedagógicas e da formação docente como pontos focais dos desafios enfrentados para um ensino de Sociologia na EJA. As categorias “O aluno da EJA e suas experiências” e “Políticas educacionais na EJA” também se mostram relevantes, ainda que apareçam menos em comparação às duas primeiras. No entanto, tais temas provocam reflexões fundamentais: quem são os sujeitos que estão sendo ensinados? Como é a sua experiência com a disciplina e com a educação formal? E, ainda, as políticas educacionais da EJA em conformidade com a realidade de alunos e professores da modalidade? Essas questões serão aprofundadas nos parágrafos seguintes.

PEDAGOGIA SOCIOLÓGICA NA EJA

A categoria “Pedagogia sociológica na EJA” concentra artigos que discutem práticas pedagógicas e metodologias de ensino que buscam articular os conteúdos da Sociologia com as especificidades da EJA e de seu público. Essa temática está presente em oito dos onze artigos analisados, o que ressalta a relevância das práticas pedagógicas nas discussões sobre o ensino de Sociologia na modalidade.

Franco de Paula (2021) e Hurtado, Hurtado e Costa (2020) exploram o uso do smartphone como recurso pedagógico, propondo sua utilização como ferramenta de mediação entre o conteúdo da disciplina e a vida dos estudantes. Os autores evidenciam que o uso do celular em sala de aula, quando alinhado a uma proposta pedagógica clara, contribui para a aprendizagem dos conteúdos sociológicos. No entanto, também apontam desafios, como a resistência institucional, a limitação de acesso à internet de qualidade e a necessidade de formação docente voltada ao uso crítico de recursos digitais no ensino de Sociologia.

Outros artigos destacam experiências em sala de aula vivenciadas por licenciandos em Ciências Sociais, como em estágios obrigatórios e em programas como o Residência Pedagógica (PRP). Da Silva (2020) apresenta um relato de experiência no âmbito do PRP, no qual a prática docente foi orientada por metodologias ativas e pela escuta das necessidades dos estudantes. Nas turmas da EJA, essas práticas foram organizadas em torno de temas como o mundo do trabalho e as reformas trabalhistas, considerando que o público da modalidade já esteve ou está inserido no mercado de trabalho. Essa abordagem permitiu aos licenciandos compreenderem melhor o universo de aprendizagem dos alunos e situarem-se como mediadores do conhecimento. A autora destaca a importância de construir um ambiente de aprendizagem horizontal, no qual os estudantes se reconheçam como sujeitos do processo educativo. A prática pedagógica relatada valoriza a interdisciplinaridade, o uso de múltiplas linguagens e a problematização da realidade social de quem se está ensinando como ponto focal para o ensino de Sociologia. De forma semelhante, Abalos Júnior e Burd (2024) relatam uma experiência de estágio em uma turma de EJA, na qual a Sociologia foi ensinada a partir de temas como cultura, etnocentrismo e desigualdade. Os autores enfatizam a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão de conhecimentos e promova o “conflito cognitivo” (Bridi, 2022 apud Abalos Júnior e Burd, 2024), desestabilizando certezas e abrindo espaço para a reflexão crítica. Para os autores, o desafio para o exercício de uma pedagogia sociológica não está nas dificuldades inerentes à modalidade, mas na elaboração de planejamentos e práticas que promovam uma relação de ensino-aprendizagem marcada pela

dialogicidade e pela convivência democrática. A experiência evidencia que o ensino de Sociologia na EJA pode ser um espaço potente de formação cidadã, desde que respeite os tempos, os saberes e as vozes dos sujeitos envolvidos.

Rezende, Oliveira, Zen e Ferreira (2021) e Sampaio (2024) propõem uma leitura freireana para o ensino de Sociologia na modalidade, articulando o ensino da disciplina à formação da consciência crítica e à emancipação dos sujeitos. Sampaio (2024), em especial, realiza uma análise crítica do material didático utilizado na modalidade, questionando sua adequação às necessidades dos estudantes. O autor defende que o ensino de Sociologia, mantendo seu caráter científico e teórico, não deve perder de vista seu objetivo central: promover a leitura de mundo, a problematização das estruturas sociais e a construção de alternativas coletivas. Para atingir esse objetivo, é fundamental que as práticas de ensino e os materiais pedagógicos estejam em conformidade com a realidade dos educandos, incorporando uma perspectiva freireana.

Conclui-se que os artigos agrupados nesta categoria apontam para a construção de uma pedagogia sociológica na EJA que seja crítica, dialógica e comprometida com a realidade dos sujeitos. Essa pedagogia se apresenta como um caminho promissor para enfrentar os desafios do ensino de Sociologia na modalidade, ao mesmo tempo em que reafirma o papel formativo, político e emancipador da disciplina.

O ALUNO DA EJA E SUAS EXPERIÊNCIAS

A busca pela caracterização de perfis na Educação de Jovens e Adultos esbarra em profundas análises sobre estigmas e discriminação. Dessa maneira, a instituição da EJA como política social não trouxe sua “aceitação social”, uma vez que a legalização dessa modalidade de ensino não propiciou a quebra com estigmas sociais: é frequente a inferiorização daqueles alfabetizados tardiamente, muitas vezes considerados como fracassados e ignorantes, a incorporação na EJA é muitas vezes olhada como ação marginal e patológica, preconceitos intimamente ligados às teias de dependência e subserviência advindas do contexto de formação do Brasil de acordo com Garcia (2020).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos não deve ser somente analisada após o século XX, pois alguns processos de marginalização social são muito anteriores a isso, o que significa dizer que, em um país com mais de trezentos e cinquenta anos de escravidão, é inconcebível olhar para temas como alfabetização tardia ou analfabetismo sem analisar criticamente fatores de exclusão ligados à raça, por exemplo. Isso significa dizer que, compreender os fatores de abandono escolar, é tratar não somente do trabalho infantil, das famílias monoparentais femininas, dos subempregos, mas também da marginalização e periferização da população negra.

Ainda assim, para além das questões raciais, o etarismo também surge como um desafio cotidianamente vivenciado por alunos da EJA: em se tratando de iniciar ou continuar os estudos em idades avançadas, os estigmas de fracasso e ignorância ridicularizam e desestimulam idosos a seguirem suas trajetórias educacionais de modo a enfraquecer, de fato, o teor de inclusão e de diversidade tão fundamentais em uma política pública de garantias.

A Educação de Jovens e Adultos é conformada por turmas significativamente diversas, com indivíduos de várias faixas etárias, homens e mulheres de classes menos abastadas, muitas vezes em contra turnos de trabalho, buscando muito mais do que qualificação para o mercado de trabalho, mas também, identificação e poder de transformação de suas próprias realidades. Um bom exemplo disso é relatado por Pereira (2023), em sua imersão sobre a trajetória de estudantes pobres que, a partir da EJA, conseguem não apenas concluir a educação básica, mas também transgredir, ingressando na universidade e ampliando seus horizontes de modo a romper com opressões.

Ao considerar a força dos estigmas, a diversidade do público e as duplas jornadas, a necessidade de considerar as razões para a evasão escolar são tão importantes quanto àquelas relacionadas a reincorporação, uma vez que as ações de acolhimento da comunidade escolar, a interatividade das aulas, a utilização de metodologias inclusivas, podem sim impedir outras desistências e estimular, de fato, a continuidade da trajetória educacional e a garantia da EJA como um direito de todos.

CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA

O currículo voltado para o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade, marcados por trajetórias de vida atravessadas por exclusões educacionais, desigualdades e múltiplas experiências. Em muitos casos, no entanto, o currículo ainda é desenhado de forma genérica, sem articulação direta com os saberes populares e as necessidades concretas dos estudantes. A experiência do Colégio de Aplicação da UFRGS, relatada por Pavei (2020), demonstra como uma proposta curricular pode ser reorganizada a partir de princípios de inclusão, flexibilização e diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse modelo, o ensino de Sociologia aparece tanto como componente exclusivo quanto em propostas interdisciplinares, como projetos, oficinas e blocos temáticos, possibilitando abordagens mais conectadas à realidade vivida pelos alunos. Contudo, a efetividade desse currículo depende diretamente da formação do professor que o executa. Como destaca Santos (2023), a ausência de uma formação docente inicial voltada às particularidades da EJA, aliada à fragilidade das políticas de formação continuada, compromete a mediação entre os objetivos curriculares e as práticas pedagógicas necessárias à modalidade.

Além da estrutura curricular, a formação docente surge como um dos principais entraves para a consolidação de um ensino de Sociologia eficaz na EJA. Muitos professores que atuam nessa modalidade não possuem formação inicial voltada para suas especificidades, e tampouco recebem formação continuada regular que dialogue com as demandas concretas da sala de aula. Como apontam Santos e Santos (2020), há um déficit na capacitação docente e uma carência de materiais pedagógicos específicos, o que compromete a qualidade do ensino e dificulta a permanência dos estudantes. Essas lacunas formativas afetam diretamente o planejamento das aulas, a mediação pedagógica e a construção de metodologias adequadas. Professores relatam dificuldades para integrar teoria e prática e para desenvolver estratégias que respeitem a trajetória, o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos da EJA. Nesse cenário, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas que

garantam formação continuada específica para o ensino de Sociologia nessa modalidade, alinhada aos princípios da educação emancipadora e democrática.

Ainda que existam iniciativas inovadoras, como a utilização de smartphones como ferramenta pedagógica (Hurtado et al., 2020) ou a flexibilização do currículo conforme o contexto dos alunos (Pavei, 2020), tais experiências são exceções em um sistema que ainda trata a EJA de forma marginal. A formação docente deve preparar o professor para lidar com a diversidade das turmas e desenvolver habilidades que vão além da simples transmissão de conteúdo. A vivência do estágio docente em Ceilândia, relatada por Franco de Paula (2021), evidencia que, mesmo quando há compromisso dos professores, persistem barreiras como a evasão escolar, a falta de infraestrutura e a ausência de diálogo entre o currículo e a realidade dos estudantes. Portanto, o ensino de Sociologia na EJA só se consolidará como espaço de formação crítica e cidadã se houver um real investimento na formação do educador, tanto inicial quanto continuada, e na elaboração de propostas curriculares coerentes com os desafios e potencialidades dos sujeitos jovens e adultos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EJA

As políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora formalmente respaldadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), ainda não conseguem, na prática, atender de forma plena às especificidades dessa modalidade. Como demonstram Santos e Santos (2020), no artigo “Políticas educacionais: gestão dos impasses do ensino-aprendizagem na perspectiva de docentes e discentes da EJA”, essa modalidade segue sendo tratada sob uma perspectiva assistencialista, descontinuada e atravessada pela precarização das condições materiais, pedagógicas e humanas. A pesquisa evidencia que há ausência de investimentos robustos, o que impacta tanto a permanência dos estudantes quanto às condições de trabalho dos docentes. As demandas dos alunos vão além da sala de aula: 47% dos discentes apontam a aprendizagem como a principal preocupação, seguida por carência de material didático

(18%), transporte escolar irregular (14%), falta de merenda adequada (14%) e estrutura física precária (7%).

Esses dados escancaram a desconexão das políticas públicas com as necessidades reais dos sujeitos da EJA. Além disso, como analisa Silva (2020), no artigo “Experiências de atividades e regências de aulas do Programa Residência Pedagógica: ensino de Sociologia”, a precarização também se manifesta na ausência de propostas pedagógicas que valorizem os saberes dos educandos e em currículos que pouco dialogam com suas trajetórias de vida. A falta de investimentos em formação continuada agrava o problema, já que muitos docentes não possuem preparo específico para atuar na modalidade. Paralelamente, a evasão escolar surge como um dos maiores desafios, sendo apontada por 40% dos docentes como fator crítico, associada às dificuldades estruturais, econômicas e ao descompasso entre a escola e a realidade dos estudantes.

Diante desse cenário, é possível afirmar que as políticas educacionais na EJA não estão, na prática, alinhadas às necessidades dos alunos e dos professores. Há uma clara insuficiência de investimentos financeiros, estruturais e pedagógicos, que perpetuam um ciclo de exclusão e de desvalorização dessa modalidade. Como reforçam Santos e Santos (2020), sem um compromisso efetivo do Estado, que inclua financiamento adequado, elaboração de currículos contextualizados e formação docente específica, a EJA corre o risco de continuar sendo uma política de reparação formal, porém pouco efetiva na promoção de justiça social, autonomia e transformação da vida de seus sujeitos. Portanto, as políticas públicas precisam urgentemente ser revistas para, de fato, garantir uma educação que seja libertadora, emancipadora e que responda às demandas concretas dos sujeitos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitado ao longo do estudo, o objetivo central da revisão sistemática da literatura e da discussão apresentada foi identificar os desafios para a prática de uma pedagogia sociológica na Educação de Jovens e Adultos. Considera-se que esse objetivo foi alcançado, uma vez que os resultados evidenciam que os principais desafios para o ensino de Sociologia na EJA

estão relacionados à necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, à valorização das trajetórias dos estudantes, à formação docente específica e à ausência de políticas públicas efetivas voltadas à modalidade. A pedagogia sociológica, quando pautada por princípios freirianos, apresenta-se como um caminho promissor para promover a leitura crítica da realidade, a emancipação dos sujeitos e a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

A análise também revelou que, embora existam experiências inovadoras e comprometidas com os princípios da EJA, elas ainda são pontuais, carecendo de sistematização e de apoio institucional. A escassez de materiais didáticos adequados, a formação docente insuficiente e a precarização das condições de ensino configuram obstáculos que precisam ser enfrentados com urgência.

Entretanto, o estudo apresenta limitações inerentes a toda pesquisa bibliográfica, que demanda a delimitação de parâmetros metodológicos específicos (como recorte temporal, bases de dados e tipos de documentos, etc). Diante disso, reforça-se a importância de ampliar a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia na EJA e outras modalidades diferenciadas de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e à escuta dos sujeitos envolvidos. Identificam-se lacunas e possibilidades de pesquisas futuras que aprofundem o diálogo entre teoria e prática, investiguem experiências exitosas e contribuam para a formulação de políticas públicas que reconheçam a EJA como um espaço legítimo de formação crítica e cidadã.

O ensino de Sociologia na EJA não deve ser apenas uma reposição de escolaridade com uma adaptação do currículo do ensino regular, mas sim uma modalidade com uma proposta pedagógica própria, que dialogue com os saberes populares, respeite os tempos e ritmos dos estudantes e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ABALOS JÚNIOR, José Luís; SHIFINO BURD, Felipe. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SOCIOLOGIA. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 7, n. 2, p.

28–46, 2024. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/484>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social. **Latitude**, p. 139-160, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DA SILVA, Eva Aparecida. EXPERIÊNCIAS DE ATIVIDADES E REGÊNCIAS DE AULAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA “ENSINO DE SOCIOLOGIA”. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

DOS SANTOS, Ruan Carlos; SANTOS, Katia. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: GESTÃO DOS IMPASSES DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DISCENTES DA EJA. **EJA em Debate**, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1115-1139, 2005.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCANFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **REME – Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, jan./mar. 2014.

FARENHOF, Hélio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550–563, 2016.

FRANCO DE PAULA, T. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM TURMAS DA MODALIDADE EJA: UM RELATO SOBRE ESTÁGIO DOCENTE EM CEILÂNDIA, DF: An empirical report regarding a practical internship in CEM 03 de Ceilândia High School. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 15, p. 98-111, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4615332. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/262>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, 2014.

GÓMEZ, Clara Maduell. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL SOBRE A DISCIPLINA. **Educação Básica Revista**, v. 6, n. 2, p. 137-166, 2020.

HURTADO, Antonio Paulo Guillen; HURTADO, Karine de Paula Ramos; COSTA, Priscila Carozza Frasson. O uso do smartphone como recurso pedagógico na disciplina de sociologia na EJA. **Diálogo**, n. 43, p. 99-106, 2020.

MARTINS, Rogéria. Modalidades diferenciadas de ensino: uma experiência do campo da educação na prisão e suas idiossincrasias com a sociologia. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, 2017.

MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 268-278, 2015.

MOCELIN, Daniel Gustavo. A pesquisa em defesa da sociologia escolar. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 8, p. 10117-10142, 2023.

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

PAVEI, Katiuci. UMA PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 1, p. 235-235, 2020.

PEREIRA, Pedro Bruno Lima; XYPAS, Constantin. TRAJETÓRIAS DE MOBILIZAÇÃO PELO APRENDER DE EGRESSAS DA EJA QUE SE TORNARAM PROFESSORAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À SOCIOLOGIA DO ÊXITO IMPROVÁVEL. **Educação em Foco**, v. 28, n. 1, 2023.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, 2020.

REZENDE, A.; OLIVEIRA, E. C. de; ZEN, E. T.; FERREIRA, M. J. de R. HUMANIZAR-SE PARA HUMANIZAR O OUTRO: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO PROEJA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1258-1275, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.67896. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67896>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SAMPAIO, Thiago Henrique. O Ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: L'ensenyament de la Sociologia a l'Educació de Joves i Adults (EJA) a Brasil. **Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**, v. 28, 2024.

SEMEÃO GARCIA, Edmar Augusto. A CONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO DE NORBERT ELIAS PARA A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS DA EJA. **Revista Intratextos**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 102-117, 2022. DOI: 10.12957/intratextos.2020.59702. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intratextos/article/view/59702>. Acesso em: 28 abr. 2025.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ (1970 -2022): UMA ANÁLISE DESDE QUATRO MODELOS DE CURRÍCULO, SEGUNDO MODOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO

Ileizi Fiorelli Silva¹

RESUMO

Estudamos as formulações de propostas curriculares no Paraná dos anos de 1970 até 2022, desde quatro modelo de currículos elaborados com base na teoria de Basil Bernstein em diálogo com a sociologia da educação e com a história da educação no Brasil. Nomeamos os quatro modelos com base na história da educação e na teoria de Bernstein. Identificamos quatro “*modelos*” de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais: currículo clássico-científico, currículo tecnicista, currículo das competências e o currículo científico (Silva, 2007). Para uma análise interna dos documentos oficiais nos apropriamos mais quatro modelos (*modos*): *currículo*, *matriz curricular*, *proposta curricular* e *diretrizes curriculares* (Batista et. all, 2015). A educação do Paraná, assim como na maioria dos estados do país, experimentou traços e princípios desses quatro *modelos* e *modos*: a) 1971- modelo regionalizado/ modo currículo; b) 1988 -modelo científico / modo diretriz curricular; c) 1991/1994 -modelo científico/ modo diretriz curricular; d) 1995-2001- modelo competências/ modo matriz curricular; f) 2008 -modelo científico–modo diretriz curricular; g) 2021- modelo competências–modo currículo. Em todas essas possibilidades, a sociologia e as ciências

1 Professora Doutora do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO) e do Programa de Pós-Graduação de Sociologia (M/D) da Universidade Estadual de Londrina -UEL, professora sênior, mulher, branca, 57 anos de idade, Londrina-PR, ileizi@uel.br

sociais participaram de diferentes maneiras, ora como disciplinas, ora como conteúdos transversais, ora como componente de áreas maiores.

Palavras-Chave: Escola; Controle Simbólico; Reformas Educacionais; Discurso Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa realizada no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), cadastrada na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o título: *“A Sociologia no Ensino Médio após a publicação da BNCC em 2018: monitoramento dos Referenciais Curriculares nos Estados.”* Aprovada em 2019 e com conclusão prevista para julho de 2025. O projeto estudou todos os estados, mas, neste artigo apresentaremos o caso do Estado do Paraná, do ponto de vista histórico e estrutural.

Estudamos as formulações de propostas curriculares no Paraná dos anos de 1970 até 2024, desde quatro modelos de currículos elaborados com base na teoria de Basil Bernstein em diálogo com a sociologia da educação e com a história da educação no Brasil.

Nomeamos os quatro modelos com base na história da educação e na teoria de Bernstein. Podemos identificar quatro *“modelos”* de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico. O quadro é abstrato, mas vou indicar em que momentos da história do Brasil esses modelos foram e estão sendo gestados (ver o Quadro 1 e 2) (Silva, 2007), sendo que recentemente atualizei o nome do *currículo científico* para *currículo democrático e liberal* (Silva, 2020).

Para uma análise interna dos documentos oficiais que organizam a formação nas escolas, nos apropriamos de um modo de estudo categorizado em outros quatro modelos (*modos*): *currículo*, *matriz curricular*, *proposta curricular* e *diretrizes curriculares*, elaborados pelos pesquisadores Antônio Augusto Gomes Batista, Elba Siqueira de Sá Barreto, Joana Buarque de Gusmão e Vanda Mendes Ribeiro, ao pesquisar os documentos curriculares do ensino fundamental II dos estados e do Distrito Federal produzidos entre 2009 e 2014, no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC-SP). Para não confundir o leitor, denominamos de quatro *“modos”* de operacionalização dos currículos (ver quadro 3), ou seja, modos de classificação

e enquadramento dos conhecimentos, disciplinas, conteúdos, componentes curriculares dentro das escolas.

A educação do Paraná assim como na maioria dos estados do país experimentou traços e princípios desses quatro *modelos* e *modos* de currículo: a) 1971- modelo regionalizado²/ modo currículo; b) 1987 -modelo científico / modo diretriz curricular; c) 1994 -modelo científico/ modo diretriz curricular; d) 1998- modelo regionalizado/ competências/ modo matriz curricular; e) 2001 -modelo regionalizado/ competências/ modo matriz curricular; f) 2008 - modelo democrático e liberal/ científico – modo diretriz curricular; g) 2022- modelo regionalizado/ competências- modo currículo. Em todas essas possibilidades a sociologia e as ciências sociais participaram de diferentes maneiras, ora como disciplinas, ora como conteúdos transversais, ora como componente de áreas maiores, sempre deixando códigos marcarem as concepções de educação, formação, escola e currículo. Entendemos a participação da sociologia e parte de seus agentes, mesmo quando ela não estava institucionalizada e instituída.

1 O MÉTODO DE ESTUDO DA ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

O método de estudos da estruturação do discurso pedagógico de Basil Bernstein tem sido eficiente para a compreensão das lutas em torno das definições da governança da formação das novas gerações no capitalismo avançado da segunda metade do século XX em diante. Assim temos operado com os modelos de currículos construídos ao longo da história do Brasil na sua condição de país colonizado e dominado pelo capitalismo dos países enriquecidos graças à essas relações de dominação e exploração. As ações desencadeadas nessas diferentes instâncias, que têm seus sentidos disputados, arduamente, por diferentes *agentes* e *agências*, definem o ordenamento e o direcionamento das práticas pedagógicas desenhadas em currículos.

2 Regionalizar os conhecimentos significa agrupá-los em função **de sua aplicabilidade**. Seriam várias disciplinas e ciências compondo um campo profissional, como por exemplo a Medicina, o Direito, a Administração, a Engenharia, e mais recentemente a Pedagogia, que seriam Regiões. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência. Conferir Bernstein (1996).

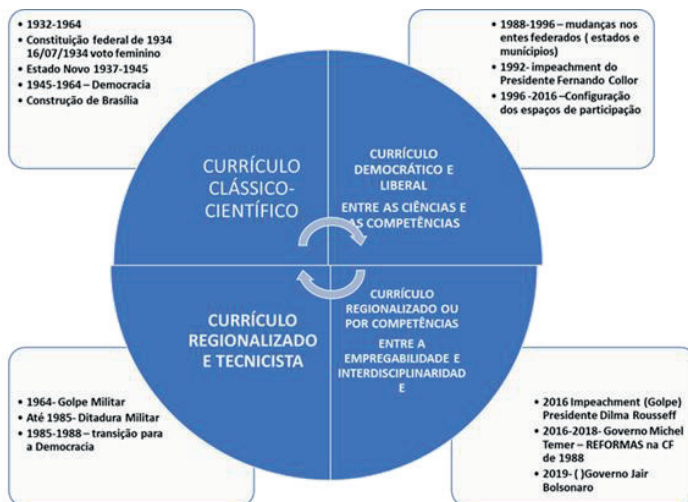
Mobilizamos a noção de Bourdieu e Bernstein para *agentes* (indivíduos que agem e lutam) e *agências* (instituições distribuídas nos campos, espaços de lutas, hierarquias, jogos, habitus).

Partimos do campo de *Recontextualização Pedagógica Oficial* composto pelas escolas, secretarias de educação (municipal e estadual) e Ministério da Educação. Além desses, os Conselhos municipais, estaduais e nacional de Educação e tantas outras instâncias que decidem sobre os sentidos e as práticas do sistema nacional de educação no Brasil (LIMA, 2019).

Do ponto de vista teórico e metodológico o que chamamos aqui de *campo da contextualização pedagógica (CCP)* seria composto pelos agentes e agências da pós-graduação e da graduação abrigados nas Instituições de Ensino Superior e/ou de Pesquisa. Assim, estamos pesquisando exatamente um nicho de produção de sentidos para os currículos, mas colado aos intelectuais, aos produtores de teorias da educação e que também lutam para disseminação e circulação de suas ideias como orientadores dos currículos nos governos e nas escolas. Chamamos de *campo da recontextualização Pedagógica Oficial*, a burocracia da educação e toda sua complexa divisão de tarefas dentro e fora das secretarias de estado e do ministério da educação e as escolas. Nesse campo temos duas instâncias de seleção e elaboração de conteúdos para os currículos, os governos e as escolas. Pretende-se, então, estudar essa instância (CORP), ou seja, a produção dos sentidos e das práticas materializadas nos documentos oficiais que buscam nortear a *estruturação do discurso pedagógico*. Como ocorrem os processos de *recontextualização pedagógica* desde o *campo de contextualização* até as instâncias de governo.

A produção e circulação das ideias, conteúdos, teorias, propostas entre os campos ocorrem de modo bastante complexo, com mudanças e variações em cada contexto histórico e político (LIMA, 2019). Entretanto, consideramos promissor esse modelo teórico, na medida em que podemos apreender as várias camadas de formulação das reformas curriculares e da estruturação do discurso pedagógico. Seguindo essa lógica metodológica os modelos de currículos encontrados foram os seguintes:

Figura 1. Elaboração da autora.³



Os *modos* de enquadramento e classificação para estudos dos documentos oficiais foram definidos da seguinte forma:

Quadro 1 - Intensidade dos aspectos que definem os *modos** dos documentos

ASPECTO	MUITO ALTO	ALTO	BAIXO	MUITO BAIXO OU INEXISTENTE
Grau de especificação de metas ou objetivos	Currículo	Matriz curricular	Proposta curricular	Diretriz Curricular
Grau de explicitação de fundamentos e princípios	Diretriz curricular	Proposta curricular	Matriz curricular	Currículo
Ênfase em produtos ou em processos.	Currículo	Matriz curricular	Proposta curricular	Diretriz Curricular
Possibilidade de articulação com as avaliações externas.	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz curricular

3 Copiada do artigo: SILVA, Ileizi L. Fiorelli. A Sociologia na Educação Básica: dos currículos democráticos aos currículos genéricos (1996-2020). In: LIMA, Idalice Ribeiro; Oliveira, Régia Cristina (orgs). A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021. pp 275-304

ASPECTO	MUITO ALTO	ALTO	BAIXO	MUITO BAIXO OU INEXISTENTE
Grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo.	Diretriz Curricular	Proposta Curricular	Matriz curricular	Currículo
Grau de detalhamento da progressão e do compassamento (ou do ritmo) das aprendizagens.	Currículo	Matriz Curricular	Proposta Curricular	Diretriz curricular

Fonte: Cenpec (2015) In: BATISTA et all. (2015, p.150) * adaptado para essa pesquisa.

Estudamos 42 documentos oficiais do ordenamento curricular e da educação no Paraná de 1970 a 2022, mas destacaremos, aqui no resumo, apenas os principais e de síntese. O quadro 1 indica os *modelos* e *modos* e os documentos correspondentes.

Quadro 2 - Modelos e Modos de Currículos no Paraná (1971 - 2022)

PERÍODO	MODELO	MODO	DOCUMENTO
1971	modelo regionalizado	modo currículo	PARANÁ. SEED. Reforma do ensino de 2.º grau. Boletim Informativo do DOTP, Curitiba, 1974. COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Material Básico dos Cursos de Treinamento para professores primários. O Livro Didático: sua utilização em classe. 1970.
1987	modelo científico	modo diretriz curricular	PARANÁ. SEED. Projeto pedagógico 1987-1990. Curitiba, 1987. PARANÁ. SEED. Reestruturação do ensino de 2º grau: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau. Curitiba, 1988. PARANÁ. SEED. Projeto de avaliação da proposta curricular da habilitação: magistério. Curitiba: SEED, 1989.

PERÍODO	MODELO	MODO	DOCUMENTO
1994	modelo científico	modo diretriz curricular	PARANÁ SEED. Reestruturação do ensino de 2.º grau: Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2.º grau. 1991. / PARANÁ. SEED. DEPARTAMENTO DE 2.º GRAU. Proposta curricular de Sociologia para o ensino de 2.º grau. Curitiba, 1994.
1998	modelo regionalizado/competências	modo matriz curricular	PARANÁ. SEED. Políticas do Estado do Paraná para o ensino médio. 1995. / PARANÁ. SEED / PROEM. O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro. Curitiba, 1996.
2001	modelo regionalizado/competências	modo matriz curricular	PARANÁ. SEED. Sistema de Administração da Educação. Estabelecimentos com disciplinas das áreas de Sociologia e Filosofia. Curitiba, 2001. / PARANÁ. SEED. RESOLUÇÃO nº 2617/2001. Institui no ensino médio (regular) noturno, em todas as séries, projetos interdisciplinares. Curitiba, 2001
2008	modelo democrático e liberal/ científico	modo diretriz curricular	PARANÁ. SEED. Diretrizes curriculares de Sociologia para a educação básica. Curitiba. Seed, 2008.
2022	modelo regionalizado/competências	modo currículo	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Paraná) – SEED/PR. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 1, 2021. PARANÁ. Formação Geral Básica – Currículo para o Ensino Médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, 2022. PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 2, 2021b.

2 A ESTRUTURAÇÃO DO NOVO DISCURSO PEDAGÓGICO DESDE A PEDAGOGIA VISÍVEL DO MERCADO: SUAS ORIGENS NOS GOVERNOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1984) E SUAS ATUALIZAÇÕES NOS GOVERNOS APÓS 2016, NO BRASIL.

2.1 OS MODELOS REGIONALIZADOS E TECNICISTAS: ENTRE A IDEOLOGIA E AS COMPETÊNCIAS.

Até 1971, o Ensino Médio ainda estava centrado na formação humanística voltada para preparação das elites brasileiras nas profissões considerada nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho. Esta última modalidade sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as crianças pobres e abandonadas. O trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza.

Nos governos militares rompe-se com o eixo do ensino baseado nas ciências humanas e ciências naturais e em suas disciplinas tradicionais. O currículo do 1.º e 2.º grau *regionaliza*⁴ os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil, entre outros. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de

4 Regionalizar os conhecimentos significa agrupá-los em função de sua aplicabilidade. Seriam várias disciplinas e ciências compondo um campo profissional, como por exemplo a Medicina, o Direito, a Administração, a Engenharia, e mais recentemente a Pedagogia, que seriam Regiões. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência. Isso é interessante na formação do ensino superior, em que supostamente os alunos já teriam uma base sólida nas disciplinas tradicionais, como a matemática, a biologia, a física, a língua, a sociologia, etc. Entretanto, a regionalização precoce do currículo no ensino fundamental e médio pode comprometer a formação dos conceitos fundamentais para a aplicabilidade da ciência em forma de tecnologias nos campos profissionais. Foi e é o que, de certa forma, está ocorrendo no Brasil desde 1971. Conferir Bernstein (1996).

conhecimento. Os livros didáticos demonstram o esvaziamento de conteúdo científico, que se oficializou nas escolas (citar algum estudo). Os estudos por *instrução programada*, os *testes*, os exercícios de completar, etc. As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia.

Observamos as grades curriculares desse período e analisamos os documentos que orientaram as metodologias, os conteúdos e os sequenciamentos ao longo das séries e o modelo foi se esclarecendo em suas características e formas que puderam ser retomadas em outros momentos da história da educação do Paraná e do país.

Quadro 3 - Modelos de grades curriculares do 2.º grau do período de 1971 / 1982

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	De acordo com as habilitações escolhidas ou oferecidas nas escolas.
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	
Ciências	Matemática Ciências	
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Quadro 4 - Exemplos de grades curriculares do 2.º grau - habilitações específicas-Técnico em Contabilidade

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	Redação e Expressão Mecanografia
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	Estudos Regionais Economia e mercados Direito e Legislação Organização Técnica e Comercial
Ciências	Matemática Ciências	Estatísticas Processamento de Dados Contabilidade e Custos Programas de Saúde
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Habilitação: Técnico em Contabilidade 80 créditos – 2400 horas

Quadro 5 - Exemplos de grades curriculares do 2.º grau, habilitações específicas Enfermagem

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional Língua Estrangeira Educação Artística	Redação e Expressão
Estudos Sociais	Geografia História Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil	Estudos Regionais Organização
Ciências	Matemática Ciências	Fundamentos da Enfermagem Enfermagem Médica Enfermagem Cirúrgica Enfermagem Materno-Infantil Enfermagem Neuropsiquiátrica Psicologia e Ética
EDUCAÇÃO FÍSICA		

Habilitação: Técnico em **Enfermagem**: 83 créditos e 2400 horas

Quadro 6– Exemplos de grades curriculares do 2.º grau, habilitações específicas-Magistério - 1972

MATÉRIAS			SÉRIES			SOMA DE HORA/AULA
			1ª.	2ª.	3ª.	
NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO	Língua Portuguesa e Literatura brasileira	X	X	X	272
		Língua estrangeira moderna			X	68
	ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	X			102
		História		X		102
		Org. Social e Política Brasileira			X	34
	CIÊNCIAS	Matemática	X	X	X	204
		Ciências Físicas e Biológicas	X	X	X	374
	SUBTOTAL					1156
ART.7º (LEI 5.692/71)	Educação Moral e Cívica		X			68
	Educação Física		X	X	X	204
	Educação Artística		X			34
	Programas de Saúde		X			34
	Ensino Religioso		X			34
	Subtotal					374
Mínimo Exigido Para Habilitação	Fundamentos da Educação		X	X	X	578
	Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º. Grau			X		136
	Didática		X	X	X	510
	Subtotal					1224
PARTE DIVERSIFICADA	Estudos Complementares	(Educação Geral) e ou				
		Formação Especial	X			136
	Subtotal					136
	Total Geral de Horas/aula do curso		29	29	27	2890

Habilitação: Magistério (para as primeiras séries do 1.o. Grau.) 1972.

Classificamos essa proposta de grade de estudos e a forma de organizar os conteúdos por meio de livros didáticos e apostilas instrucionais obrigatórias enviadas para as escolas, professores e estudantes como *Modo Currículo*, por apresentar um grau *muito alto* de especificação de metas e objetivos, de ênfase em produtos e processos, de articulação com avaliações externas de detalhamento da progressão e do ritmo das aprendizagens. O estudo dos documentos da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada em 1966,⁵ como primeiro resultado do convênio entre o MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que tinha o objetivo de coordenar a produção, edição e distribuição de livros didáticos no Brasil, demonstra as ações efetivadas para o controle dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Note-se que duas ações do MEC iam compondo o currículo: controle do material didático e da avaliação do sistema. O Paraná foi um estado bastante ágil e obediente as essas orientações. Na minha pesquisa para a tese e doutorado além dos documentos os depoimentos de agentes que viveram esse período atestaram essa informação: a adesão com agilidade e competência. Era a época da ditadura civil-militar e os entes federados não tinham margem de discussão e autonomia para realizar suas políticas educacionais, mas havia estados que não se animaram tão rapidamente, por falta de motivação e/ou por falta de competência técnica, com a implementação, como atestam as atas do COLTED (1972 a 1973) sobre os ritmos dos entes federados na adesão aos materiais didáticos e aos cursos para professores.

5 Para acessar os documentos do COLTED, consulte o site do INEP, Arquivo Histórico do Inep, <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/informationobject/browse?collection=2578&topLod=0> "Coletânea de resoluções do Colegiado do Livro 1973; cópia de atas e resoluções de 1973; correspondência; agenda da reuniões do colegiado entre 1972 a 1973; informação do programa do livro didático; Programa de Edição e Difusão de obras de interesse cultural – informações básicas, 1973; Contratos do Instituto Nacional do Livro para execução de trabalhos; Programação do 2º encontro de coordenadores do livro didático das unidades federadas; Instrumento de avaliação para livros didáticos; Resultados Preliminares da Coedição do Programa do Livro Didático Fundamental de 1972 e 1973."

2.2 OS MODELOS DEMOCRÁTICOS E LIBERAIS: ENTRE AS CIÊNCIAS E AS COMPETÊNCIAS

Conforme escrevi em 2007:

“A partir de 1983, em alguns estados, e a partir de 1988, no Brasil, uma série de reformas curriculares são iniciadas e uma variedade de teorias pedagógicas entram em disputa. Professores do ensino médio e ensino superior, políticos, entre outros, elaboram propostas de currículos que visam sobretudo a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens. Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos **currículos científicos**, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discurso e de metas a serem perseguidas. Estou denominando de currículos científicos, sem o adjetivo clássico, porque não ocorre, nesse contexto histórico, movimentos no sentido de retomar a didática tradicional, o ensino de línguas latinas e gregas, enfim, o formato dos currículos que predominaram até os anos de 1960. Destaca-se, ainda, que nenhuma identidade pedagógica específica tornou-se dominante. A elaboração dos dispositivos pedagógicos foi marcada por uma gama variada de teorias e propostas que estão em disputa até hoje. O que podemos identificar como dispositivo dominante foi a politização do discurso pedagógico. (SILVA, 2007, pp. 413-414)

O dispositivo legal que permitiu essas tentativas de novas reformulações foi a lei 7.044/1982, a qual extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2.º grau, alterando os dispositivos da lei 5692/1971 que tornavam as habilitações compulsórias nesse nível de ensino.

As grades curriculares apresentaram o seguinte desenho: de 1983 a 1987, as disciplinas do artigo 7.º ainda tratadas como disciplinas em si; nas grades de 1988, essas disciplinas são dissolvidas como conteúdos em outras disciplinas. Observem-se os quadros abaixo:

Quadro 7 - Modelos de grade curricular do 2.º grau do Paraná-1983/1987

	DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDOS -ATIVIDADES		1ª.	2ª.	3ª.	CH	TOTAL
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	4	14	476
		Língua Inglesa		2	2	4	136
	Estudos Sociais	Geografia	2	2		4	136
		História		2	2	4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Ciências	Matemática	3	3	3	9	306
		Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia					
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		19	23	19	61	2074
ARTIGO 7º	Educação Moral e Cívica		2			2	68
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde		1			1	34
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PARTE DIVERSIFICADA	Técnicas de Redação em Língua Portuguesa				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Desenho Técnico				2	2	68
	Total da Preparação para o Trabalho				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	79	2686

A diferença básica é que no propedêutico não há uma formação específica, que qualificaria o concluinte habilitando-o para alguma profissão. Entretanto não se abandona o eixo de preparação para o trabalho, nem as disciplinas exigidas no artigo 7º voltadas para uma formação moral e ideológica mais nítida.

Nessa movimentação ainda não aparecem, nas grades curriculares, as disciplinas Sociologia, Filosofia e outras que se tornaram recorrentes após 1988, tais como, ecologia, cidadania, informática, entre outras. O Desenho Técnico aparece na parte de preparação para o trabalho. Os alunos podiam, ainda, cursar as habilitações, complementando o curso do 2.º grau com disciplinas da formação especial. As habilitações não sofreram mudanças nesse período. A flexibilização da obrigatoriedade em se profissionalizar ocorreu, além de outras razões, pelo fato de que as escolas não tinham sido equipadas com os recursos humanos e os recursos pedagógicos exigidos pela própria reforma. Os cursos profissionalizantes de algumas áreas não contavam em todos os lugares com profissionais, laboratórios, equipamentos necessários ao treinamento das habilidades técnicas.

Outra medida legal, que possibilitou mudanças curriculares, foi a Resolução 06/1986 do CFE e MEC, que alterava o Núcleo Comum do ensino de 1.º e 2.º graus, a partir do ano letivo de 1987. Como resultado de um conjunto de debates e seminários com os professores das escolas e das universidades aparece a Deliberação n.º 004/1987 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Normas para Reformulação do Núcleo Comum para os currículos de 1.º e 2.º graus, no sistema estadual), que reorganiza as matérias, as áreas e as disciplinas na grade curricular do 1.º e do 2.º graus, reabilitando a noção de disciplinas e respeitando a legislação ainda vigente que obrigava a organização em matérias (que as reuniam como noções). A Indicação n.º 001/1987 de 7/05/1987 do Conselho Estadual de Educação ajudou a entender melhor os ajustes que estavam sendo normatizados no sentido de conciliar as concepções curriculares ligadas ao modelo científico e ao modelo regionalizado/tecnicista, ainda vigente em nível nacional.

Art 2.º As matérias que comporão o núcleo comum obrigatório, a ser incluído em todos os currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, regular ou supletivo, são os seguintes:

a) Português

- b) Estudos Sociais
- c) Ciências
- d) Matemática

§1.º Para efeito da obrigatoriedade do núcleo comum considerar-se-á o seguinte desdobramento:

- a) Português em Língua e Literatura
- b) Estudos Sociais em Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil.
- c) Ciências em Ciências Físicas e Biológicas

[...]

Art. 3.º Os estabelecimentos de ensino organizarão seus currículos atendendo a que as matérias do núcleo comum sejam desenvolvidas de acordo a orientação do Parecer 785/1987 CFE:

1. No 1.º Grau

- a) Nas séries iniciais – Português, Matemática, Estudos Sociais (sob a forma de História, e Geografia ou com integração de ambas). Ciências (sob a forma de Iniciação) tratadas, predominantemente como atividades.
- b) Em seguida, e até o fim do 1.º grau, Português, Matemática, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ciências Físicas e Biológicas e Língua Estrangeira Moderna quando houver, tratadas como páreas de estudo ou disciplinas.

2. No 2.º grau

Língua Portuguesa, Literatura, com maior ênfase para a Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna **tratadas como disciplinas**.

[...]

Art.5.º Recomenda-se a inclusão da Filosofia, tratada como disciplina, no currículo do 2.º Grau. (CEE-PR. Deliberação n.º 004/1987, grifos meus).

Nessa deliberação, incorporaram-se os conteúdos das matérias obrigatórias do artigo 7.º da lei 5692 de 1971 a outras disciplinas, assim, Educação Moral e Cívica ficou em Estudos Sociais e Programas de Saúde ficaram na disciplina de Biologia. Ademais recomenda-se na deliberação do CEE-PR, a inclusão da Filosofia como disciplina e omite-se a Sociologia. As grades foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 8 – Modelo de grade curricular do 2.º grau do Paraná- 1988

	DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDOS - ATIVIDADES		1ª.	2ª.	3ª.	CH	TOTAL
NÚCLEO COMUM	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	15	510
	Estudos Sociais	Inglês		2	2	4	136
		História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Matemática	Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		22	23	21	66	2244
ARTIGO 7º.	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia/ Sociologia/ Técnicas de redação/ Desenho técnico+				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	79	2686

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História

(**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia

OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino.

(***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas.

O parecer do Conselho Federal de Educação referindo-se a essa Deliberação ressaltou que não se incluísse a Filosofia como uma disciplina obrigatória e que não se perdesse o propósito e a “filosofia dos currículos de preparação para o trabalho” da lei 5692/1971, pois:

a reformulação do Núcleo Comum (**Resolução 06/1986**) é uma mudança de posição, mas não constitui um retorno ao ‘statu quo ante’. O que deve ocorrer é a retomada com novas e progressistas medidas. Português, por exemplo, será tratada como matéria que necessita posicionar-se como responsável pelo estudo da língua materna, principalmente em uma época de transição social, ainda mais quando sabemos que ‘se a linguagem serve para bloquear o acesso ao saber, ela também serve para romper esse bloqueio. **Nem por um momento**, o legislador intenciona desligar o português e a literatura dos modernos processos de ensino/aprendizagem que se apóiam na comunicação e na expressão. [...]. **Ainda não se desfigura a intenção da Lei 5692/1971 no tratamento dos Estudos Sociais.** A matéria continua sendo a mesma-Estudos Sociais – isto é, o estudo da realidade social do país, do estado, do município, da localidade, tratados através da visão **científica** da História e da Geografia.

Observa-se que há uma certa “radicalização” no Paraná, quanto ao propósito de restabelecer as disciplinas, em oposição ao Conselho Federal da Educação-CFE, que parece esforçar-se para manter o espírito da Lei 5692/1971. Aos poucos caminha-se de um *tipo de currículo regionalizado e modo currículo* para um *modelo científico no modo matriz curricular*.

As escolas começam a se envolver junto com outros agentes e começam a propor outras disciplinas para as grades de horários e distribuição dos conhecimentos específicos. Embora o grau de abertura iniciativa das secretarias de estado de educação e suas escolas ainda seja baixo, mas já passa a existir. Conforme lemos no diálogo entre os pareceres do Conselho Federal de Educação com o Conselho Estadual de Educação do Paraná em 1986.

Em 1988, inicia-se a reestruturação do 2.º grau, começando pelo período noturno. No que se refere à carga horária faz-se uma redução na maioria das disciplinas, redefinindo-se as propostas de conteúdos e de metodologias. Note-se que nesses desenhos curriculares a Filosofia e a Sociologia já começam a figurar nas grades, na parte diversificada.

Quadro 9 – Modelo de grade curricular do 2.º grau do Paraná- 1989/1993/1994

NÚCLEO COMUM	DISCIPLINAS – ÁREAS DE ESTUDOS - ATIVIDADES		1ª	2ª	3ª	CH	TOTAL
	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	15	510
		Inglês		2	2	4	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	6	204
		Geografia	2	2		4	136
		O. S.P.B.			2	2	68
	Matemática	Matemática	3	3	4	10	340
	Ciências	Física	3	3	2	8	272
		Química	3	3	2	8	272
		Biologia	4	3	2	9	306
TOTAL DO NÚCLEO COMUM		22	23	21	66	2244	
ARTIGO 7º.	Educação Moral e Cívica *						
	Educação Artística		1			1	34
	Educação Física		3	3	3	9	306
	Programa de Saúde**						
	Ensino Religioso		1			1	34
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		8	3	3	14	476
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal (***)						
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia /Sociologia/Técnicas de redação/Desenho técnico+				2	2	68
	Total parte diversificada				2	2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	79	2686

(*) Conteúdos incorporados à disciplina História

(**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia

OBS.: A incorporação de conteúdos e a linha de Preparação Universal são obrigatórias apenas para os estabelecimentos da rede estadual de ensino.

(***) Conteúdos incorporados nas diversas disciplinas

+Cada escola escolhia uma disciplina na parte diversificada, sendo que essas disciplinas predominavam nos currículos.

Os currículos do ensino médio na Educação Geral, em 1992 alteraram a carga horária, diminuindo a do turno noturno. A disciplina da parte diversificada que poderia ser escolhida pela escola era sempre motivo de debates, mas, pouco a pouco, as escolas foram incorporando a ideia de reforçar os conteúdos das disciplinas tradicionais, tais como Português e Matemática, incluindo Técnicas de Redação e/ou laboratório de matemática/Matemática-2. Entretanto, as disciplinas mais recorrentes foram Desenho Técnico, Filosofia, Sociologia e Técnicas (ou laboratório) de Redação (às vezes com o adjetivo Comercial).

Podemos afirmar que de 1987 a 1994, retomou-se o *modelo científico* no *modo diretriz curricular*, pois investiu-se muito na explicitação dos fundamentos e dos princípios desde o debate com as escolas, com intelectuais e produtores de teorias e discursos pedagógicos e educacionais. E de forma muito fraca ou nula investia-se na especificação de metas e objetivos, em ênfase nos produtos e no detalhamento da progressão do ritmo das aprendizagens.

A carga horária, antes destinada para preparação do trabalho, foi dissolvida em todas as outras disciplinas, com o argumento de que haveria uma integração entre esse propósito, o de preparação para o trabalho e o de formação intelectual. Esses princípios já eram a recontextualização dos referenciais do materialismo-histórico no campo pedagógico. As reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo foram assimiladas nas orientações da reestruturação do ensino médio.⁶

As alterações mais radicais ocorreram nos cursos profissionalizantes que, como já afirmei, aumentaram sua duração e o número de disciplinas e atividades. Nesse processo de reestruturação curricular, a Sociologia obteve uma expansão quantitativa no currículo do magistério e Milena Martinez, socióloga da UFPR, foi a responsável pela elaboração da proposta de conteúdos e metodologias (PARANÁ, 1991). Essa proposta foi disseminada nas escolas e mesmo os professores de sociologia da modalidade Educação Geral, orientavam-se por ela, uma vez que não havia um documento voltado para

6 PARANÁ. SEED. **Educação, Trabalho e Cidadania**. Curitiba: SEED, 1991; _____. **Reestruturação do ensino de 2º Grau**: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º Grau. Curitiba: SEED, 1988. _____. **Reestruturação do ensino do 2º Grau noturno no Paraná. Habilitação : Contabilidade**. Curitiba; SEED, 1991.

essa modalidade. A proposta de conteúdos de Sociologia do Paraná elaborada entre 1991 e 1994 também segue essa nova lógica do modelo científico e o do modo diretriz curricular. Embora não tenha tido tempo de se enraizar nas escolas, pois em 1995 muda-se o governo do estado que muda de direção educacional junto com o governo federal.

Quadro 10 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 1996/ 1997

NÚCLEO COMUM	MATÉRIAS		1ª.	2ª.	3ª.	TOTAL
	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e literatura brasileira	5	5	5	510
		Inglês		2	2	136
	Estudos Sociais	História	2	2	2	204
		Geografia	2	2	2	204
	Matemática	Matemática	4	3	3	340
	Ciências	Física	3	3	3	306
		Química	3	3	2	272
		Biologia	4	3	2	306
	TOTAL DO NÚCLEO COMUM		23	23	21	2278
ARTIGO 7º	Educação Artística		1			34
	Educação Física		3	3	3	306
	Programa de Saúde*2					
	Ensino Religioso					
	TOTAL DO ARTIGO 7º.		4	3	3	340
PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	Preparação universal *3					
PARTE DIVERSIFICADA	Filosofia ou Sociologia				2	68
	Total parte diversificada				2	68
TOTAL GERAL DO CURSO			27	26	26	2686

(*2) conteúdos incorporados à disciplina de biologia

(*3) conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do núcleo comum. OBS. As aulas que excedem as 25 horas serão administradas aos sábados.

Durante os anos de 1997 e 1998, os dezenove Núcleos de Educação da SEED-Pr organizaram equipes para acompanharem as discussões que estavam sendo dirigidas no MEC para reestruturar o ensino médio, agora, primordial e condição para o ensino profissionalizante que passou a se denominar pós-médio (Silva, 2006).

Várias injunções condicionaram o desenho curricular que foi implantado em 1999. A primeira refere-se à realidade específica do Paraná que muito rapidamente já tinha fechado as matrículas nos cursos profissionalizantes, fato que desencadeou vários problemas: a) os professores das disciplinas específicas não teriam mais suas aulas a partir de 2000; b) os professores é que definiriam a quantidade das aulas e das disciplinas em cada escola; c) em 1998 e 1999 o MEC já disseminava as novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; d) a hegemonia de algumas ideias debatidas no campo científico e acadêmico, e da educação, que relativizavam a ciência moderna e desqualificavam o ensino como transmissão de ciência e cultura. Dessa forma, os debates nas escolas levaram ao seguinte formato de grade curricular.

Essa grade curricular refletia a organização dos saberes proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM, que dividiu o conhecimento em três áreas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCNEM indicaram, ainda, as disciplinas de cada área de conhecimento, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ressaltou quatro disciplinas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Nas discussões, no Paraná, em 1997 e 1998, os Núcleos de Educação (SEED) acabaram interpretando que a grade curricular deveria seguir essa orientação. Dessa forma, Filosofia e Sociologia ficaram na *base nacional comum* e não na *parte diversificada*.

Quadro 11 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 1999

		ÁREAS DE CONHECIMENTO	1º CICLO		2º CICLO	Total
			1ª.	2ª.	3ª.	
B A S E N A C I O N A L C O M U M	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	360
		Artes	1	1		80
		Educação Física	2	2	1	200
		Informática	2	1		120
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	3	3	3	360
		Física	2	2	2	240
		Química	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia		2	1	120
		Sociologia	2			80
	SUBTOTAL		23	22	18	2520
P A R T E	D I V E R S I F I C A D A	Produção de Texto/ Oralidade	2	2	2	240
		Língua Estrangeira Moderna/Inglês	2	2	2	240
		Matemática II			2	80
		Física II			2	80
		SUBTOTAL	4	4	8	640
		Outras possibilidades: Química II, Biologia II, Sociologia II, Introdução à Metodologia Científica, Psicologia Educação para a Cidadania				
	TOTAL GERAL		27	26	26	3160

A questão da avaliação e das formas de promoção no ensino médio também foram os eixos dos debates. A compreensão foi a de que se deveria organizar o ensino médio por ciclos e abolir as notas. Esse modelo foi implantado, primeiro, no Núcleo de Londrina, causando muita instabilidade

nas relações pedagógicas. Da primeira para a segunda série não haveria reprovação, apenas dependências em disciplinas⁷.

Com os embates no interior da SEED, dos Núcleos e das escolas e com o acirramento das disputas dos professores em torno das disciplinas e das cargas horárias, além do interesse do Governo em enxugar o número de aulas em geral e o número de professores, foram elaboradas novas interpretações sobre os PCNEM e as DCNEM. Em 2000, a SEED enviou resoluções e Instruções às escolas determinando que diminuíssem a carga horária total das aulas semanais, de 25 para 23/22 horas semanais. Determinava, ainda, que readequassem as grades curriculares obedecendo às Diretrizes (DCNEM, 1998) e não aos Parâmetros (PCNEM, 1999), pois as primeiras eram normatizadoras e regulamentavam, de fato, a LDB de 1996.

Dessa forma, a “alegria” de ter a sociologia em todas escolas *na base nacional comum* durou pouco. Em 2001, as grades curriculares já refletiam as novas orientações e interpretações das DCNEM e dos PCNEM, além do intenso processo de enxugamento do número de aulas, de professores e até de alunos do sistema de ensino público. O descontentamento com a organização por ciclos também forçou as reformulações e o retorno às séries e às possibilidades de reprovação desde a primeira série.

Em 2001, a grade curricular do ensino médio retirou a Filosofia e a Sociologia da *base nacional comum* redirecionando-as para a *parte diversificada*, segundo a escolha de cada escola. Nesse ano, diminuiram em torno de 30 a 40% o número de escolas que ofertam a sociologia e/ou filosofia. Nas grades curriculares que as mantiveram acrescentaram a denominação Introdução à Filosofia / Introdução à Sociologia, como orientação do setor de recursos humanos, para que qualquer professor pudesse lecionar essas disciplinas. Enfim, muito rapidamente, entre 1999 e 2000, a filosofia e a sociologia perderam o *status* de disciplinas da *base nacional comum* e a possibilidade de terem profissionais preparados para ensiná-las.

Entretanto, é interessante ressaltar que elas não saíram dos currículos, pelo fato de ter permanecido nas escolas, um conjunto de interesses,

7 PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. **Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina.** Londrina, 1997

interpretações e formas de organizar os currículos que possibilitaram a continuidade do ensino dessas disciplinas, ainda que de forma precária.

Quadro 12 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná-2001.

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18
PARTE DIVERSIFICADA		Produção de Texto e Oratória	1	2	2
		Inglês	1	2	2
		Iniciação a Metodologia Científica	2		
		Introdução à Filosofia			2
		Introdução à Sociologia		2	
		Laboratório de Biologia	1		
		Informática	1		
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

Essa lógica foi potencializada, a partir de 2002, quando novas orientações foram dadas às escolas, agora, introduzindo-se o **ensino por projetos**, ou seja, tentando forçar a superação dos currículos baseados em disciplinas, a SEED-Pr resolveu transformar parte da carga horária da *parte diversificada* em *Projetos Interdisciplinares*. Foram seis horas aula por semana transformadas em *projetos*. A Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas, mesmo na

parte diversificada, e passaram a ser *Projetos*⁸, junto com outras disciplinas. Os professores de Sociologia sentiram essa mudança de forma muito aguda, porque foram-lhes reduzidas as aulas e com isso tiveram que atender a mais escolas e a mais alunos, uma vez que cada *Projeto* deveria envolver até três turmas e o professor ganharia apenas pelo número de aulas como se fosse uma única turma. Aqui fica caracterizado, ainda, o esforço de redução de gastos; com esse procedimento o governo conseguiu eliminar muitas horas-aulas e muitos professores.

Quadro 13 - Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná baseado em projetos, sem Sociologia - 2002

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18

8 Os *Projetos Interdisciplinares* apareceram nas grades curriculares com a sigla PEC-Projeto de Ensino Coletivo (PARANÁ, 2001).

PARTE DIVERSIFICADA		PEC - Química		1	
		Inglês	2	2	2
		PEC - Língua Portuguesa	2	1	2
		PEC - Matemática			2
		PEC - Biologia	2		
		PEC - História		1	
		PEC - Geografia		1	
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

PEC- São os Projetos Interdisciplinares

Quadro 14. Modelo de Grade Curricular do Ensino Médio do Paraná baseado em Projetos, com Sociologia.

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte			2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
	SUB-TOTAL		18	18	18
PARTE DIVERSIFICADA		PEC - Língua Portuguesa	2	2	2
		Inglês	2	2	2
		PEC - Sociologia	1	1	1
		PEC - Filosofia	1	1	1
	SUB-TOTAL		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

Ao final do governo de Jaime Lerner e de uma administração do aparato educativo voltada para o enxugamento das atividades, modalidades, alunos, professores, funcionários, enfim, dos gastos, a Sociologia ainda permanecia nos currículos em 50% das escolas. As razões para a manutenção desse percentual podem ser encontradas nos esforços dos pedagogos (expropriados de suas aulas nos antigos cursos de magistério), dos poucos cientistas sociais presentes nas escolas, dos projetos de extensão da UFPR e da UEL, da ação de sujeitos/agentes no interior dos Núcleos de Educação e da SEED-PR. Em 2003, as escolas continuavam com o mesmo modelo de grade curricular existente em 2002 (Silva, 2006).

Temos, então, nos anos de 1995 a 2002, o *modelo regionalizado/competências no modo matriz curricular*, sendo o esforço do governo de Jaime Lerner (1995-2002) de formatar no modo currículo, ou seja, conseguir maior controle sobre os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Nessa luta dentro do campo do controle simbólico / sistema de educação, foi possível aumentar o *grau de especificação de metas e objetivos, da ênfase nos produtos e processos, da possibilidade de articulação com as avaliações externas e menos no grau de detalhamento da progressão e ritmo das aprendizagens*. Vale ressaltar que a resistência dentro das escolas era maior e mais organizada, pois vinha debatendo e lutando durante a década de 1980 e 1990. Entretanto, a força da avaliação externa, as avaliações de desempenho do sistema aumentou muito e esse mecanismo tornou-se mais robusto e influenciador da sociedade civil, dos gestores de escolas, entre outros. A hierarquização das escolas pelo desempenho, a criação de rankings pautou de forma marcante as definições e organizações das metodologias de ensino e das disciplinas consideradas válidas.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República e de Roberto Requião para o Governo do Paraná em 2002, novo direcionamento começou em 2003 para a educação e para as políticas curriculares. Ambos foram reeleitos em 2006. Assim, entre 2003 e 2010 retoma-se o *modelo científico no modo diretriz curricular*. Isso foi possível porque se abriu um longo debate com as escolas, universidades e técnicos dos governos. A grade curricular no Paraná mais frequente é a retratada no Quadro 12. Para atender às novas legislações, especialmente as leis_ Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que

obriga o ensino da língua espanhola; Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, procurou distribuir as cargas horárias de maneira equânime. Além disso, uma Instrução Normativa proibia a existência de disciplinas com menos de 1 (uma) hora-aula de carga semanal.

Quadro 15 – Modelo de grade curricular do ensino médio do Paraná- 2010 a 2018

	ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	2	2
		Artes	2	2	2
		Língua Estrangeira Moderna/Inglês	2	2	2
		Língua Estrangeira Moderna/Inglês	2	2	2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
	SUB-TOTAL				
PARTE DIVERSIFICADA	Produção de Texto/Oralidade				
	Matemática II				
	Física II				
	SUBTOTAL				
	Outras possibilidades: Química II, Biologia II, Sociologia II, Introdução à Metodologia Científica, Psicologia, Educação para a Cidadania		6	6	6
	TOTAL GERAL		24	24	24

Nesse período foram elaboradas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio) contemplando as 13 disciplinas

(Paraná, 2008). Em 2006 publicaram-se os livros didáticos públicos escritos por professores da rede pública com a assessoria de docentes das universidades públicas.

O *modelo democrático e liberal/científico no modo diretriz curricular* predominou até 2018. A natureza desse *modelo* tem características híbridas em termos do controle dos processos e ritmos do ensino e aprendizagem nas escolas. Há um alto *grau de explicitação dos princípios e fundamentos* de cada disciplina e *abertura as escolas e professores*, que foram pactuando os detalhes dos processos, uma vez que os documentos não apresentavam essas propostas para cada série, cada bimestre, por exemplo. As avaliações em larga escala, sistemas de avaliação nacionais e estaduais continuaram se expandindo e se legitimando como os mais objetivos diagnósticos da realidade educacional. Oliveira (2016) ao analisar a elaboração dessa proposta educacional do Paraná, chegou a essa conclusão: as avaliações, ENEM, vestibulares e outras pautaram os processos dentro das escolas a despeito dos princípios declarados nas Diretrizes terem outros horizontes de formação. Ressalta-se que mesmo diante de controle externo, o campo de recontextualização pedagógica gozava de autonomia relativa e os docentes no chão das escolas poderiam fazer suas escolhas e sentiam-se como intelectuais autônomos diante do trabalho pedagógico calcado em sua formação especializada. Isso começa a ruir e a mudar radicalmente após 2018.

2.3 OS MODELOS REGIONALIZADOS E NEOLIBERAIS: ENTRE A BARBÁRIE GERENCIAL E A PERFORMANCE AVALIATIVA.

Conforme podemos observar nos decretos, leis e orientações do Governos federal em relação ao Ensino Médio, os currículos e cargas horárias que foram propostos mantiveram ou alteraram alguns princípios da LDB de 1996. Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, os estados organizaram suas propostas de currículos obedecendo a parte comum e a diversificada em termos de carga horária. A Sociologia aparecia como componente curricular em todos os estados variando sua presença na série e na carga horária de aula. Era comum figurar na terceira série com 1 hora aula. Após a lei 11.684 de 2008, ela passou a figurar em todas as séries, em alguns estados com duas

horas aulas, mas o comum era uma hora aula por semana em cada série. O ensino médio tinha que cumprir 800 horas anuais de aulas e duzentos dias letivos de aulas.

Com a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415 de 2017 a carga horária anual passa de oitocentas para mil horas de aulas/ano. Sendo que dessas três mil horas ao longo dos três anos, os estudantes deverão cumprir um mil e oitocentas horas com a BNCC e um mil e duzentas horas nos itinerários formativos. A configuração do Ensino Médio será a partir de cinco itinerários formativos,

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.”

Os conteúdos serão organizados por áreas de conhecimento e os componentes curriculares subordinados às competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC, distribuídos em um mil e oitocentas horas ou seiscentas horas anuais,

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. **§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente** estudos e práticas de educação física, arte, **sociologia e filosofia**. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino

médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.”

No Paraná, em 2021 ocorrem a elaboração, as consultas públicas por meio de plataformas na internet (03 a 28 de fevereiro) e as aprovações nas instâncias pertinentes, como no Conselho Estadual de Educação do Paraná. Há uma versão do documento inteiro com 1072 páginas e outra versão dividida em três volumes. Em 2022 inicia o processo de implantação que tem sido bem complicado e desestabilizador das identidades dos docentes. As matrizes curriculares dos diferentes modelos de gestão de escolas⁹, de modalidades e escolas com características diversas e específicas são modificadas por instruções de serviços a cada ano (PARANÁ, 2023, 2024).

Assim como consta nos outros Estados Federativos da União, o Paraná segue a proposta de dois momentos da trajetória formativa dos estudantes, sendo a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Segundo o Referencial Curricular publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR -, o Paraná oferece às escolas a possibilidade de organizar a carga horária do Ensino Médio de duas formas, assim como apresentado no quadro 16:

9 Escolas do Novo Ensino Médio Regular Diurna; Novo Ensino Médio Regular Noturno; Novo Ensino Médio em Tempo Integral; Novo Ensino Médio ofertado pelos Colégio Cívico-Militares; Modalidade Indígena; Modalidade Quilombola; Escola do Campo-Ilhas, Assentamento e Acampamento; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na modalidade Normal; Educação de Jovens e Adultos (EJA). (PARANÁ, 2023, folhas 31-33)

Quadro 16 – Possibilidades de distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos no Ensino Médio.

PRIMEIRA POSSIBILIDADE			
	FGB	IF	Total
1ª Série	800	200	1000
2ª Série	700	300	1000
3ª Série	300	700	1000
SEGUNDA POSSIBILIDADE			
	FGB	IF	Total
1ª Série	800	200	1000
2ª Série	600	400	1000
3ª Série	400	600	1000

Fonte: SEED/PR, 2021, p. 34.

Segundo a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED podemos observar que a distribuição de carga horária no Paraná segue a segunda possibilidade apresentada acima, porém com algumas particularidades.

Assim como determinado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os componentes curriculares estão agrupados em áreas, a saber: Linguagem e suas Tecnologias (LT), Matemática e suas Tecnologias (MT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Considerando o Ensino Médio com três séries, Arte conta com apenas duas horas-aula na 1ª série, Educação Física com duas horas-aula na 1ª e 3ª série, Língua Inglesa com duas horas-aula na 1ª e 2ª série e Língua Portuguesa com três horas-aula na 1ª e 2ª série e quatro horas-aula na 3ª série. A Matemática possui carga horária semelhante à de Língua Portuguesa. Física com duas horas-aula na 1ª e 3ª série, Química e Biologia com duas horas-aula na 1ª e 2ª série cada componente.

A Sociologia neste novo modelo do Ensino Médio possui duas horas-aula semanais na 2ª série do Ensino Médio e integra a área do conhecimento CHSA,

assim como a Filosofia, que está com duas horas-aula na 1ª série e História e Geografia com duas horas-aula na 1ª e 2ª série. O documento que temos como referência é uma simulação da distribuição de carga horária de um Itinerário Formativo (IF) integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, assim sendo, a sociologia tem mais duas horas-aula na 2ª série do Ensino Médio.

A Sociologia está enquadrada no discurso pedagógico dominante e sofre alteração em sua forma e conteúdo. Assim, quais são os temas, conceitos, habilidades e competências esperados para este componente curricular no Novo Ensino Médio?

Há um intercâmbio entre a BNCC de 2018 e o NEM de 2017 que determina as competências gerais básicas das CHSA e suas referidas habilidades específicas. No Paraná, a organização foi pensada a partir das 6 competências gerais básicas como base para 6 unidades temáticas específicas para a Sociologia, sendo elas: 1) O conhecimento sociológico e a relação entre o indivíduo e a sociedade; 2) cultura e diversidade; 3) consumo, indústria cultural e capitalismo; 4) trabalho e sociedade; 5) desigualdades sociais e suas múltiplas facetas e 6) poder, política, Estado e cidadania. Cada unidade reúne e trabalha um conjunto de habilidades das CHSA com objetos de conhecimento específicos da Sociologia, sendo demonstrados através de sugestões de conteúdos a serem apresentados aos estudantes.

Todas as Unidades Temáticas possuem um quadro semelhante a esse, revelando uma variedade alta de habilidades e conteúdos constitutivos da Sociologia no NEM. Contudo, uma dúvida surge: é possível realizar o processo de ensino e aprendizagem de tudo isso que é proposto no Referencial Curricular? Essa resposta é dada pela própria SEED/PR em um outro documento (PARANÁ, 2022) no qual há uma proposta de distribuição das competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento, para todas as séries do Ensino Médio no Paraná, inclusive a Sociologia. O que chama a atenção é a escolha por trimestres letivos (ao invés do tradicional bimestre) e a ausência de habilidades de Sociologia que constam no Referencial e não aparecem nessa distribuição.

Quando analisamos os documentos (PARANÁ, 2022), constatamos a ausência de algumas habilidades de Sociologia que constam no referencial curricular e não aparecem nessa distribuição (EM13CHS302, EM13CHS202,

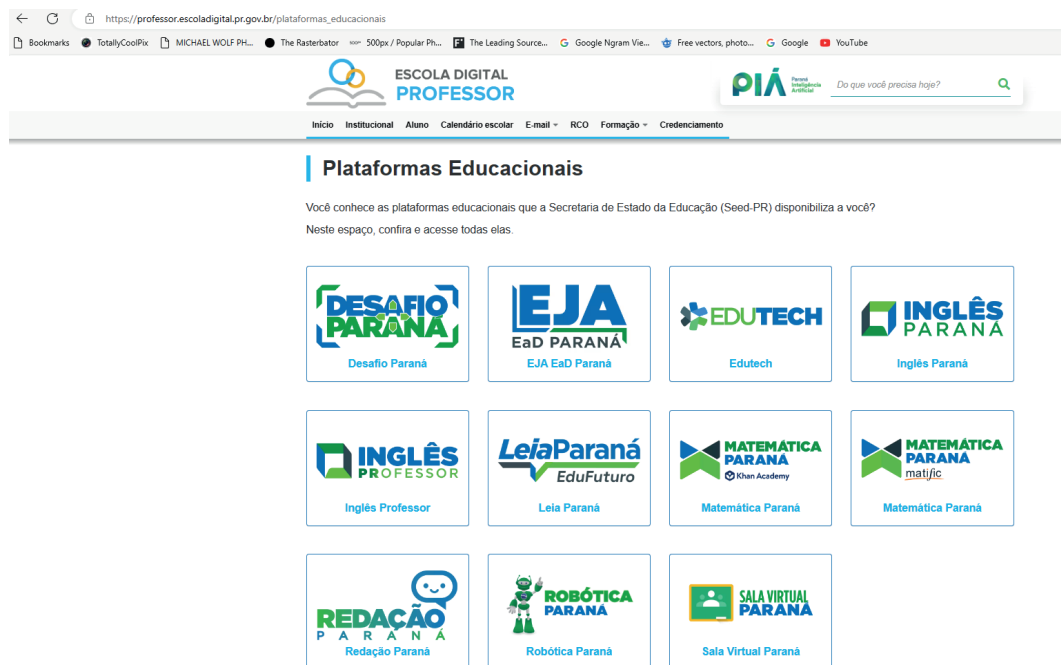
EM13CHS306, EM13CHS204 e EM13CHS20), ou seja, a SEED/PR assume que a carga horária da FGB em Sociologia não é compatível com a própria previsão de competências, habilidades e conteúdos que ela pressupõe. O que pode ser alegado é a existência dos IFs para a complementação da carga horária, assim sendo, vamos conhecer como está a organização dessa etapa do NEM.

Assim como determinado pela BNCC (2018), o componente Projeto de Vida deve constar como obrigatório nos IF, e no Paraná ele possui a seguinte carga horária: 1ª série com 2 aulas semanais; 2ª e 3ª séries com 1 aula semanal. Juntamente com ele, o Paraná determina mais 2 componentes obrigatórios para todos os IF: Pensamento Computacional na 1ª série com 2 aulas semanais; e Educação Financeira, presente em todas as séries do NEM com 2 aulas semanais em cada série. Essas três componentes formam o que o Paraná chama de Parte Flexível Obrigatória (PFO) o que, ao nosso ver, é uma incongruência, pois como algo flexível pode ser obrigatório? A escolha destes componentes tem relação direta com os agentes e agências envolvidos na elaboração do NEM no estado. Como já demonstramos anteriormente, são os agentes do mercado que dominaram todo o processo. Observemos, agora, as outras partes do Itinerário Formativo.

Além da PFO, o Paraná apresenta os Itinerários Formativos de Aprofundamento em cada uma das grandes áreas de conhecimento com Trilhas de Aprendizagem variadas e distintas. Como exemplo, a área de CHSA possui 4 trilhas: Cosmovisões: Quem somos? De onde Viemos? Para onde vamos?; A Formação do Povo Brasileiro e seus Aspectos Históricos e Culturais; Entendendo o Meu Lugar no Mundo: O Paraná e o seu Contexto Local, Histórico e Social; e Aprendendo a Empreender: o Mundo do Trabalho no Século XXI.

Outro formato são os Itinerários Formativos Integrados, apresentados em 6 propostas a partir da Deliberação CEE/PR nº 04/21, sendo elas: Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias; Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Por fim, temos os Itinerários da Educação Técnica e Profissional,

com os seguintes modelos: cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; cursos de Qualificação Profissional ou Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos de Especialização Profissional Técnica.



Para garantir um elevado grau de controle sobre os progressos e ritmos nas aulas há uma ferramenta disponibilizada no NEM do Paraná: o **Livro Registro de Classe On-line (LRCO)**. Homologado pela Resolução SEED 3550 de 23 de junho de 2022, o uso conjuntamente do LRCO e o Livro Registro de Classe (RCO) é autorizado. Há uma complementação de uma ação antes manual e física, para quase automática e digital. O LRCO, a princípio, auxilia o docente no registro das aulas e do cotidiano escolar, porém, com a janela de oportunidade da pandemia, foram acrescentadas outras ações ao LRCO, como, por exemplo, a determinação das habilidades e competências específicas de cada aula, os materiais que os docentes podem utilizar nas aulas, o registro do conteúdo lecionado e a realização de chamada biométrica facial dos estudantes.

Observamos que os conteúdos de Sociologia previstos no documento do referencial são semelhantes aos que foram definidos na Diretrizes Curriculares de 2008 (Oliveira, 2016). Na perspectiva de Bernstein (1996) forma e conteúdo não se separam. Assim, dentro dessa forma de currículo e de escola,

a sociologia é enquadrada. Os conteúdos são afetados pela forma que são apresentados, veiculados nas mídias de transmissão. Além do LRCO outra forma de controlar o que se ensina de Sociologia é Prova Paraná, aplicada, a cada trimestre e que indica os descritores que os professores devem reforçar para que os estudantes acertem mais questões e melhorem os índices de acesso às plataformas, usem os slides que lá estão e indiquem que o aprendizado foi efetivado.

O alinhamento é feito entre as habilidades, os objetivos de aprendizagem, os descritores da Prova Paraná. O controle para os docentes e os estudantes se engajem é feito pela direção geral da SEED_PR diretamente na plataforma, verificando o número de acessos pelos professores e pelos estudantes, que pressiona Diretor e equipe pedagógica da escola, caso sejam baixo o número de acessos e de acertos dos estudantes na referida Prova. Note-se que as plataformas poderiam, sim, serem usadas de modo criativo, colaborativo e solidário no trabalho do docente e dos estudantes. O que demonstramos aqui é o contrário. Pune-se os docentes que não usam esses slides e que preferem usar livros, outros textos, enfim, tentam exercer sua autonomia intelectual.

Observemos uma sequência de conteúdos de Sociologia presentes nessas plataformas¹⁰. Apresentaremos imagens de LRCO, Descritores da Prova Paraná e slides acerca dos objetos da LRCO e Descritores. Não são os mesmos conteúdos nas três imagens, porque não tivemos acesso ao conjunto dos materiais, que seria mais interessante para análise.

O docente recebe os conteúdos registrados e distribuídos em trimestres.

10 Esses dados foram fornecidos por um docente da rede pública que tem a senha e autorização de acesso. Para continuar esse estudo estamos esperando uma autorização para pesquisadores. Mas as amostras que conseguimos já dão uma pista da lógica instaurada para o controle do trabalho docente.

Figura 3. Imagem fornecida por um docente da Educação Básica, em 2024.

LISTA DE CONTEÚDOS				
ORGANIZAÇÃO DO CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS				
POR COMPONENTE CURRICULAR				
1º TRIMESTRE - 2024				
COMPONENTE: Sociologia – 2ª SÉRIE				
ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 22 AULAS NO TRIMESTRE				
AULA	HABILIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO DA AULA	REFERÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO
N1	(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Conhecer e identificar o objeto de estudo das Ciências Sociais e os princípios teórico-metodológicos que as fundamentam, para interpretar fenômenos sociais como resultantes da relação entre indivíduo e sociedade, observando o caráter social, político e cultural das relações humanas.	Nivelamento: As Ciências Sociais - definição, métodos e técnicas.	

Figura 4. Imagem fornecida por um docente da Educação Básica, em 2024.

LISTA DE CONTEÚDOS				
ORGANIZAÇÃO DO CRONOGRAMA DE CONTEÚDOS				
POR COMPONENTE CURRICULAR				
1º TRIMESTRE - 2024				
COMPONENTE: Sociologia – 2ª SÉRIE				
ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 22 AULAS NO TRIMESTRE				
AULA	HABILIDADE	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO DA AULA	REFERÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO
06	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).	Compreender as relações sociais da contemporaneidade a partir da contribuição das teorias sociológicas clássicas, levando em consideração os conceitos de Fato Social, Classes Sociais e Ação Social. Formular questões passíveis de investigação social a partir de abordagens clássicas da Sociologia, analisando fontes de dados, teorias, conceitos e métodos de pesquisas.	Teoria Sociológica Clássica: Karl Marx, o capitalismo e suas contradições.	
07	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).	Compreender as relações sociais da contemporaneidade a partir da contribuição das teorias sociológicas clássicas, levando em consideração os conceitos de Fato Social, Classes Sociais e Ação Social. Formular questões passíveis de investigação social a partir de abordagens clássicas da Sociologia, analisando fontes de dados, teorias, conceitos e métodos de pesquisas.	Teoria Sociológica Clássica: Karl Marx, a exploração do trabalho e a luta de classes.	

Antes da realização da Prova Paraná, os diretores passam nas salas alertando os docentes para olharem os descritores e os slides respectivos para acessarem e motivarem seus estudantes a fazerem o mesmo. Eles então trabalhando ou não esses conteúdos têm seguido as ordens para não receberem advertências por escrito e por atas.

Figura 5. Imagem fornecida por um docente da Educação Básica, em 2024.

DESCRITORES PARA O 2 E 3 ANO PARA A 3 PROVA PARANÁ

D97	Identificar a relação de interdependência entre as classes.
D15	Reconhecer os marcadores sociais das diferenças na produção e reprodução das desigualdades (de gênero, sexualidade/orientação sexual/etnia/geração/classe).
D65	Identificar as transformações das formas de trabalho.
D98	Identificar a divisão do trabalho social em diferentes contextos espaciais e temporais.

O trabalho para os clássicos da Sociologia
Desigualdades Sociais no Brasil Desigualdades de gênero e étnico-raciais no mercado de trabalho
Trabalho, Neoliberalismo e Globalização
O trabalho para os clássicos da Sociologia

ONDE ENCONTRO - SLIDE
https://docs.google.com/presentation/d/1-ty9u57MybAOR_ErL_EKLHMLcmvbl_uo0H/edit?usp=sharing&ouid=116865399788621417876&rtpof=true&sd=true
https://docs.google.com/presentation/d/1gSbUzdQ2naKunGH7kbFu3n9P-Uy2Zo7o/edit#slide=id.g13fd96f668b_0_0
https://docs.google.com/presentation/d/1OpCaAdEl6EQL-ojPstDnrr9DV/KixDUG/edit#slide=id.g13fe601413a_0_0
https://docs.google.com/presentation/d/1XTXekCoSUtpS03PabXiYdRY3nPjHbFI/edit#slide=id.g13fe59ff705_0_0
https://docs.google.com/presentation/d/1-ty9u57MybAOR_ErL_EKLHMLcmvbl_uo0H/edit?usp=sharing&ouid=116865399788621417876&rtpof=true&sd=true

Basta clicar nos links e aparecem os slides das aulas.

Figura 6. Imagem fornecida por um docente da Educação Básica, em 2024.

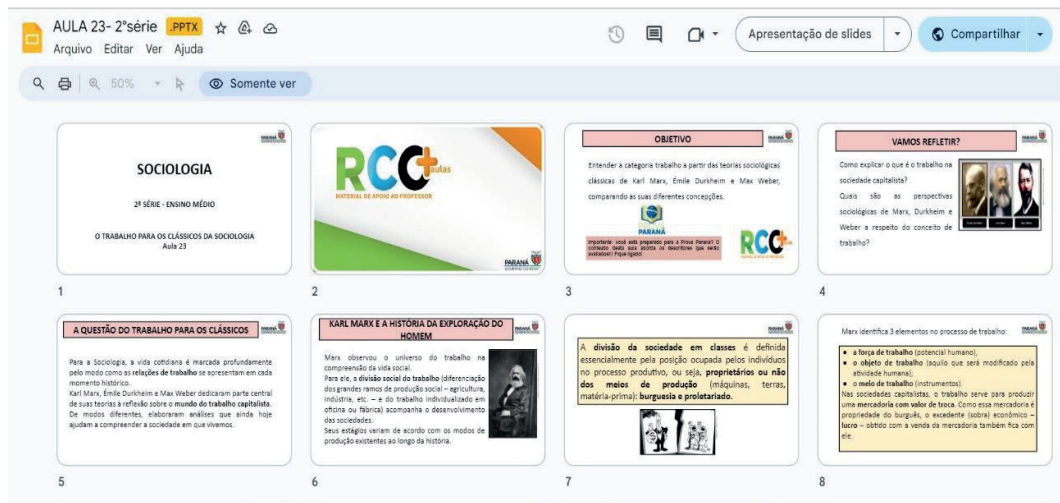
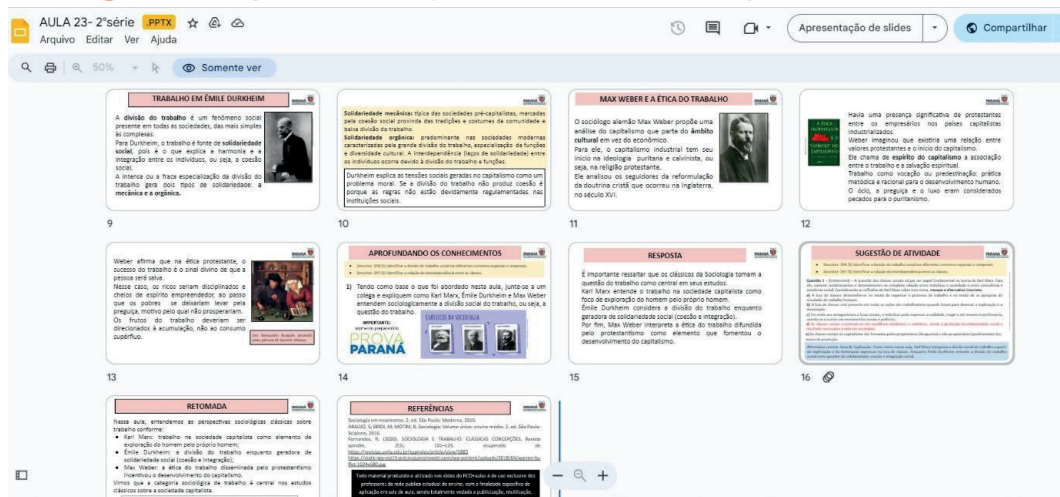


Figura 7. Imagem fornecida por um docente da Educação Básica, em 2024.



A Sociologia está presente nos Referenciais, nas aulas e nas avaliações em larga escala.

Um modelo regionalizado/competências no modo currículo, agora, quase em estado “puro”. São muito altos os graus de especificação de metas ou objetivos, de ênfase em produtos ou em processos, da possibilidade de articulação com as avaliações externas, de detalhamento da progressão e do compassamento (ou do ritmo) das aprendizagens. O que diminui ou restringe, ao mínimo possível, a

autonomia do campo de recontextualização pedagógica, das ações e decisões dos docentes no chão das escolas.

O que os governos militares (1964-1985) buscaram, os governos de Jaime Lerner (1995-2002) tentaram, o Governo de Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e Ratinho Junior (2019-2026), no Paraná, conseguiram com a ajuda da pandemia da covid-19, a alta tecnologia, das BighTechs e das plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos situar a Sociologia no período histórico estudado no estado do Paraná desde os modelos e modos da organização curricular que variou de acordo com o contexto histórico e político, sendo que o aumento do controle sobre o trabalho docente nas salas de aula aumentou exatamente como previu Bernstein (1996, 2000) quando estudou a educação na Inglaterra dos anos de 1990. O currículo baseado nas *generalizações* ao mesmo tempo definiu um *enquadramento forte*, quando criou uma progressão mais definida e uma intervenção em todas as etapas e momentos dos anos letivos nas escolas. Coincidindo com o *modo currículo* no *modelo regionalizado/competências*.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de.; GUSMÃO, Joana Buarque de.; RIBEIRO, Vanda Mendes Ribeiro. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014). In Cadernos do CENPEC, São Paulo, v.5, n.2, p.138-165, jul./dez. 2015 Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/etapa-6-dc-analise-docs-curriculares-b.pdf> . Acessado em 27 de março de 2025.

BAUER, A. "NOVAS" RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO? RECOLOCANDO E REDIRECIONANDO O DEBATE . Educação Em Revista, 36, e223884., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223884> . Acessado em 27/03/2025

BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 20, p. 75-110, novembro 2003. BERNSTEIN, Basil. Pedagogy, Symbolic and Identity: Theory, research, critique. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Material Básico dos Cursos de Treinamento para professores primários. O Livro Didático: sua utilização em classe. 2; ed. 1970.

CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia**: A Sociologia do Conhecimento como instrumento para análise da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. Nos bastidores do Estado: uma análise da construção das diretrizes curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ SEED. **Reestruturação do ensino de 2.º grau**: Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2.º grau. 1991.

PARANÁ. SEED. **Política SEED-Pr: Fundamentos e explicitação**. Curitiba, 1984

PARANÁ. Caderno de Itinerários Formativos 2022 – Ementa das unidades curriculares ofertadas em 2022. SEED. Grupo de Trabalho para elaboração dos Itinerário Formativos, 2022. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/caderno_itinerarios_formativos2022.pdf. Acessado em: 17 nov. 2022.

PARANÁ. Educação Financeira – 1ª Série. Disponível em: https://www.aulaparana.pr.gov.br/educacao_financeira_1ano. Acessado em: 20 nov. 2022.

PARANÁ. Formação Geral Básica – Currículo para o Ensino Médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, 2022.

PARANÁ. Formação Geral Básica – Currículo para o Ensino Médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, 2022.

PARANÁ. FUNDEPAR. Magistério para as séries iniciais do ensino de 1.º grau. **Anais do Seminário**. Curitiba: SEED-PR, 1983 (Organizadora: Diretora da FUNDEPAR, Prof.ª Lílian Anna Wachowicz)

PARANÁ. FUNDEPAR. **O Ensino Normal no Paraná e os Recursos para o desenvolvimento**. Curitiba, 1969.

PARANÁ. INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 006/2022 - DEDUC/DPGE/SEED. Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – DECUC/DPGE/SEED. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022, 17 dez. de 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf. Acessado em: 17 nov. 2022.

PARANÁ. INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 006/2022 – DEDUC/SEED. Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022.

PARANÁ. Lei 15.228, de 25 de Julho de 2006. Institui as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná, conforme especifica. Disponível em: < <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&co-dAto=1308>>. Acesso em: 10 ago 2015

PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 2, 2021b.

PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 2, 2021b.

PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 2, 2021c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Paraná) – SEED/PR. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 1, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Paraná) – SEED/PR. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) – Curitiba: SEED/PR, vol. 1, 2021.

PARANÁ. SEED /PROEM. **O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro.** Curitiba, 1996.

PARANÁ. SEED. **Projeto pedagógico 1987-1990.** Curitiba, 1987.

PARANÁ. SEED. DEPARTAMENTO DE 2.º GRAU. **Proposta curricular de Sociologia para o ensino de 2.º grau.** Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. Diretrizes curriculares de Sociologia para a educação básica. Curitiba. Seed, 2008.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes curriculares para habilitação Magistério**. Curitiba, 1979.

PARANÁ. SEED. **Documento base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de primeiro e segundo graus**. Curitiba: SEC, 1971.

PARANÁ. SEED. **Estudos Sociais**: Módulo Instrucional I, 5.^a série. Curitiba: SEC, 1978.

PARANÁ. SEED. **Fundamentação didático-pedagógica do currículo de 5.^a a 8.^a séries**. Curitiba: SEC, 1972.

PARANÁ. SEED. Operacionalização das diretrizes curriculares de Estudos Sociais: 5.^a série do ensino de primeiro grau. Currículo: Curitiba: SEC, v.3, nº 28, 1977.

PARANÁ. SEED. **Políticas do Estado do Paraná para o ensino médio**. 1995.

PARANÁ. SEED. **Projeto de avaliação da proposta curricular da habilitação: magistério**. Curitiba: SEED, 1989.

PARANÁ. SEED. **Reestruturação do ensino de 2º grau**: Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau. Curitiba, 1988.

PARANÁ. SEED. **Reforma do ensino de 2.º grau**. Boletim Informativo do DOTP, Curitiba, 1974.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO nº 2617/2001**. Institui no ensino médio (regular) noturno, em todas as séries, projetos interdisciplinares. Curitiba, 2001

PARANÁ. SEED. Sistema de Administração da Educação. **Estabelecimentos com disciplinas das áreas de Sociologia e Filosofia**. Curitiba, 2001.

PARANÁ. SEED-PR. NRE-LONDRINA. Classificação no Estado - Período Letivo 2024. Tipo de Consulta: Efetivo. Disciplina: 2301 – SOCIOLOGIA, 2024. (pdf. fornecido por um técnico).

PARANÁ. SEED-PR. NRE-LONDRINA. Suprimento de professores de Sociologia do QPM e Temporários, 2024a (doc EXCEL. fornecido por um técnico)

SILVA, Ileizi L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** - as configurações do ensino de Ciências Sociais-Sociologia no Estado do Paraná - 1970-2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi L. Fiorelli. A Sociologia na Educação Básica: dos currículos democráticos aos currículos genéricos (1996-2020). In: LIMA, Idalice Ribeiro; Oliveira, Régia Cristina (orgs). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2021. pp 275-304

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, pp. 403-427, jul-dez de 2007.

ENSINO DA SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS AO COMPONENTE COM A MILITARIZAÇÃO DO ENSINO”¹

*Daiana Brito Martins²
Luciano Magnus de Araújo³*

RESUMO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em rede Nacional em Sociologia Profsócio, cursado na parceira Universidade Federal do Amapá -UNIFAP, e expõe como a Reforma do Novo Ensino Médio, iniciada com o projeto de lei nº 6.840/13 até a homologação da Lei nº 13.415/17, efetivado em 2022 em âmbito nacional, afetou o ensino da Sociologia, como disciplina, partindo da desobrigação do componente no Ensino Médio de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentando-a não mais como disciplina e sim como “prática e estudo”. Nas Escolas Militarizadas, o componente sofre um duplo ataque, pois, devido seu perfil crítico, é vista como perigosa, subversiva e um ataque ao modelo nada democrático, que visa a padronização do ensino e dos comportamentos. Este modelo escolar, propõem a universalização e homogeneização de um padrão social, moral e comportamental, criando um processo de apagamento da diversidade humana. A militarização das escolas atende ao modelo

-
- 1 O resumo expandido é fruto do trabalho de pesquisa realizada para o mestrado profissional de sociologia em rede nacional – PROFSOCIO junto a parceira Universidade Federal do Amapá – Unifap.
 - 2 Mestranda do Mestrado Profissional em Sociologia rede nacional - PROFSOCIO da Universidade Federal do Ceará – UFC, junto a parceira Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Parda, Mulher hétero cis gênero, Macapá – Amapá. dai.bmartinsl@email.com;
 - 3 Mestre Luciano Magnus de Araújo, Orientador. ProfSocio da Universidade Federal Amapá - Unifap, coautor1@email.com ;

Neoliberal e neoconservador. A ausência de um currículo mínimo nacional dá margem para redução e até retirada do componente do ensino básico. O Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, obrigatório, na parte diversificada do currículo, surge como espaço para ampliar o tempo das aulas de sociologia. A criação de uma sequência didática, utilizando as aulas de Trilha de aprofundamento, proporcionou um espaço de debate e aprendizagem sobre a Educação em Direitos Humanos, muito questionado e pouco trabalhado em sala de aula, principalmente em escolas militarizadas, por seu perfil crítico.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Novo Ensino Médio, Escola Militarizada, Itinerário Formativo, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa qualitativa que utilizou a técnica da análise de conteúdo, dotando-se da leitura de documentos, livros, artigos e teses de diversos autores que desenvolveram pesquisa dentre os temas aqui abordados, como História do Ensino de Sociologia, Reformas Educacionais, Militarização da Escola Pública, Currículo e Educação em Direitos Humanos.

Entender a implementação da reforma do Novo Ensino Médio - NEM, que vendeu a ideia de uma escola funcional, assertiva, em que alunos e professores são protagonistas da construção de um conhecimento diversificado, prático e funcional, era o cenário perfeito, que escondia as verdadeiras mazelas, que nos anos seguintes mostraram a ineficiência e inúmeras falhas e incoerências do NEM. Somados a isso, a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares - PECIM, fez cair de vez a máscara que escondia as reais intenções destas reformas: o sucateamento do ensino público, abrindo assim as portas da educação para o mercado de capital criar as bases para uma possível privatização da área.

Mas dentre todos os problemas apresentados com a implantação da BNCC e do NEM, o que mais chamou atenção, foi a desobrigação do ensino de Sociologia na Formação Básica Geral - FBG no processo chamado de desdisciplinarização por autores como Bodart (2021) e Amurabi (2020), ficando agora nos textos da BNCC a citação para o desenvolvimento de “estudos e práticas” em sociologia, e relegando-lhe espaço obrigatório e interdisciplinar na parte diversificada conhecida como Itinerário Formativo, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA, nas disciplinas de Trilha de Aprofundamento e Eletiva⁴ de maneira obrigatória, mas sem apontar a necessidade de professores qualificados e formados em Ciências Sociais e/ou Sociologia. Representando um imenso retrocesso ao componente, que havia

4 As eletivas foram excluídas do Itinerário a partir texto da lei nº 14.945/2024, conhecida como reforma da reforma, também chamada de lei do Novíssimo Ensino Médio, que tem início sua implantação em território nacional no ano letivo de 2025, em regime de transição. Desta forma as eletivas deixam de existir. E Itinerário agora adotou o modelo de Projetos Integradores, alterando o que eram as Trilhas de Aprofundamento, que continua sendo Interdisciplinar, mas combinando as de área de conhecimento.

conquistado enfim sua obrigatoriedade nos currículos há apenas uma década. Lembrando que a presença da Sociologia no currículo do ensino básico no Brasil possui um longo histórico de intermitência.

O contexto das reformas, não é favorável ao desenvolvimento de uma escola crítica, pois, a redução do currículo base, a desobrigação de disciplinas e a implantação dos itinerários formativos, abriu espaço para o desmonte da escola enquanto espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento educacional de qualidade no que se refere ao desenvolvimento de conhecimento crítico e cidadãos. Freire (2022), Miranda (2022) Leher (2023), Silva (2023) apontam em seus estudos, os impactos da militarização do ensino, na formação escolar de alunos, das escolas que adotaram este modelo, no que se refere às práticas cotidianas de padronização de comportamentos disciplinarizados e conhecimentos inertes, voltados para a geração de bons resultados em exames nacionais e internacionais, como ENEM, PISA, SAEB e IDEB, que medem a qualidade do ensino, mas que não se preocupam com o desenvolvimento emocional, social e crítico dos jovens atendidos nestas unidades escolares.

Neste sentido, entender a importância da criação e desenvolvimento de um Currículo, que volte sua atenção para o desenvolvimento da criticidade e da apropriação de conceitos sociológicos que desenvolvam nos estudantes esse sentido de crítica social e a abordagem de uma cidadania ativa é fundamental. Para autores como Apple (2008), Arroyo (2023), Miranda (2022), Padilha (2004), Paraíso (2023) e Souza (2022), o currículo deve ser amplo e politizado refletindo a realidade da escola, sendo assim apontado com um instrumento de construção social e democrático para a escola, que desenvolva nos alunos suas reais capacidades não apenas cognitivas, práticas e eficazes para a construção de um conhecimento diversificado, sólido, eficiente e prático no seu dia a dia, mais acima de tudo, que lhes dê condição de acessar não apenas o mercado de mão de obra barata, mas sim o espaço de trabalho qualificado, e para isso é necessário que o ensino destes jovens não se encerre no Ensino Básico.

Desta forma, precisamos entender como a intermitência do ensino da Sociologia escolar, tem afetado professores, alunos e a construção do conhecimento nesta área, como este componente vem sendo afetado por questões políticas ao longo das três últimas décadas, partindo da escolha

de determinados grupos da necessidade ou não da presença deste conhecimento nos currículos das séries finais do ensino básico no Brasil e como as reformas implementadas pós 2016, afetaram ainda mais essa disciplina. Uma vez que, como já foi mencionado, a BNCC não só a desobriga mais, mas tira o caráter de disciplina da Formação Geral Básica - FGB. Ao se deparar com as escolas militarizadas o dilema só piora, uma vez que as disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas aplicadas, não recebem estímulo para seu desenvolvimento, havendo tentativas diretas de cerceamento de fala e das atividades dos professores, e o controle dos conteúdos a serem ministrados.

1 O NOVO ENSINO MÉDIO - NEM

A Reforma do Ensino Médio é com certeza um grande golpe à educação pública, uma vez que seu viés neoliberal e neoconservador (Leher; Santos, 2023) ao propor um projeto de reforma excludente que visa à formação de mão de obra não crítica, voltada para um olhar meramente empresarial, que teve como base de apoio para elaboração do projeto movimentos de direita como o Escola sem Partido e “diversas fundações empresariais de educação, como a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, e Movimento pela Base” (Gawryszewski, 2023, p. 82), demonstra claramente seu interesse em implementar uma educação que serve aos interesses empresariais e vê na escola pública uma oportunidade de criar um exército de consumidores e trabalhadores não críticos e sem consciência de classe.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. [...] os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. (Freitas, 2018, p. 31).

Após a homologação da lei nº 13.415/17, acompanhada da aplicação da BNCC - que trazia um currículo padrão nacional, flexibilizado, atendendo a uma formação básica, com apenas duas disciplinas obrigatórias e as demais como parte do conteúdo diversificado, escolhida pelo aluno de acordo com

seu interesse. Neste ponto, percebe-se como a reforma é ruim para o sistema de ensino público.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa uma dupla traição aos jovens que frequentam a escola pública, vale dizer filhos e filhas da classe trabalhadora. Dupla traição porque, por um lado, a contrarreforma e seus desdobramentos posteriores liquidam o sentido de educação básica e, portanto, com um currículo que se expressa pelo equilíbrio entre áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências sociais e humanidades. (Frigotto, 2023, p. 209)

Ainda segundo Frigotto (2023, p. 227)

Assim a contrarreforma é a expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que desidrata a educação básica, reiterando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas, e não o mercado como a razão da política pública.

Fica claro o interesse pela reformulação e redução no currículo do NEM: manter uma sociedade mercantilizada e alienada, já que não é interessante para os setores conservadores da sociedade, manter o discurso democrático. A partir da lei nº 13.415/17, que instituiu a Reforma do Ensino Médio acompanhada da BNCC, vimos uma reformulação dos currículos escolares.

Dentre suas principais características, está a estruturação dos objetivos de aprendizagem baseada em competências e a organização dos componentes disciplinares de forma interdisciplinar, em áreas do conhecimento, o que colabora para o estreitamento da formação dos(as) estudantes (COSTA; SILVA, 2019), podendo levar a um currículo desdisciplinarizado. (Bodart, 2020, p. 137).

O texto da Reforma do Ensino Médio, traz como obrigatório apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e as demais disciplinas como optativas, podendo ou não, ser ofertada na base, (a escolha é feita de acordo

com as demandas das Secretarias Estaduais de Educação⁵ de cada Estado ou de acordo com as orientações dos Conselhos Estaduais de Educação), mas, presente na parte diversificada do currículo, conhecida como Itinerário Formativo⁶. No Estado do Amapá, o componente sempre esteve presente no currículo como obrigatório devido a resolução nº 83/2002 do Conselho Estadual de Educação, que a tornou obrigatória no Ensino Médio de toda a rede de ensino pública e privada do Estado.

No Referencial Curricular Amapaense - RCA, atualizado pós NEM, a Sociologia foi fixada como componente da Formação Geral Comum e incluída no Itinerário Formativo. Os temas das Ciências Sociais, são apontados com as especificidades locais, (Amapá, 2024, p. 120-176) como a Cultura Amapaense, que aborda a Antropologia; para Sociologia Temas como mundo do trabalho apontando aspectos típicos da região amazônica presente no Estado como o trabalho extrativista, a caça e pesca, como modelos de subsistência, abordando dentro deste tema também as questões ambientais. E por fim, na área da ciência política, o debate sobre os direitos humanos, abordando questões referente a intolerância religiosa, racismos, desigualdades sociais e especificamente as dificuldades vivenciadas pelos povos ribeirinhos.

Desta forma, o RCA, aponta caminhos para desenvolver alguns temas das Ciências Sociais, através do componente da Sociologia Escolar, especificando as questões locais, e apontando as habilidades e competências a serem desenvolvidas de maneira interdisciplinar, como é proposto pela BNCC. Mas, esta não é a realidade do componente curricular de Sociologia de maneira nacional.

5 O Estado do Amapá, instituiu desde 2002 a presença obrigatória da Sociologia no currículo de suas escolas. A partir da resolução nº 83/2002 do Conselho Estadual de Educação.

6 Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária mínima de 1.200h [...] (Brasil, 2018, art. 6º, III). Já nas DCNEM's, define-se como: "[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade[...]" (Brasil, 2018, art.6º, III). (Paula, 2023. p. 151)

Uma década depois da lei que criou a obrigatoriedade do ensino de sociologia no território nacional, e depois de um golpe político no país em 2016, presenciamos uma série de reformas e reformulações de leis educacionais, criando um novo modelo de educação, agora com propostas que versam sobre um projeto educacional liberal conservador e com foco na formação voltada para o mercado de trabalho. (Freitas, 2018; Frigotto, 2023; Leher, 2023)

Por se tratar de áreas de conhecimento e não de disciplinas, algumas ciências como a Sociologia perdem campo como disciplina e passam a ser tratadas como não obrigatórias, na base comum, mas, presente na parte diversificada, no Itinerário Formativo. O componente continua obrigatoriamente presente nesse nível de ensino, ainda que enquanto “estudos e práticas” o que ainda não está bem definido, uma vez que cabe aos Estados criarem seus currículos.

Analisar a Reforma do Novo Ensino Médio – NEM, é uma necessidade, e tem sido crucial para entender como a desobrigação de tantas disciplinas, em especial as de Ciências humanas e sociais, afeta a formação do conhecimento crítico nos alunos que estão finalizando o ensino médio. Uma vez que

A exclusão da obrigatoriedade nominal/ explícita da disciplina de Sociologia da LDB (BRASIL, 1996). No lugar da indicação imperiosa da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia; o que é impreciso e obscuro. Essas duas mudanças — a desdisciplinarização do currículo e a indicação abstrata de “estudos e práticas” de Sociologia — vêm gerando incertezas quanto ao futuro desse componente disciplinar na educação básica. (Bodart, 2020, p. 03)

Para trabalhar com os Itinerários, a BNCC inclui em seu texto a obrigatoriedade de desenvolver um trabalho inter e transdisciplinar, em que as áreas de conhecimento passam a ser tratadas não mais como disciplinas, e sim como um campo mais amplo de conhecimentos afins que, trabalhados por temáticas que são comuns a todas as disciplinas desta área de conhecimento.

2 ONDE FICA A SOCIOLOGIA COM O NOVO ENSINO MÉDIO

Analisando a importância do conteúdo sociológico para a formação geral e ingresso no mercado de trabalho, percebe-se como a proposta do Novo

Ensino Médio - NEM ao retirar a obrigação da oferta da disciplina no currículo geral, lhe resguardando espaço reduzido dentro do itinerário formativo, afeta o desenvolvimento dos alunos e o acesso a um conhecimento interdisciplinar como propõe a lei n.13415/17 e a BNCC. É fundamental para entender em que medida,

No caso do ensino básico, parece não haver um consenso sobre o sentido pedagógico da disciplina. Dentre os vários argumentos apresentados pelos documentos oficiais (tais como PCNEM, OCNEM e DCNEM), encontraram-se diferentes funções ao ensino da Sociologia, de que ela auxiliaria no desenvolvimento da crítica e do questionamento; estranhamento e desnaturalização; da imaginação sociológica (termo cunhado pelo sociólogo estadunidense C. Wright Mills), e para o desenvolvimento do exercício da cidadania. Se retirarmos o conceito de imaginação sociológica, os demais objetivos podem ser atribuídos a outras disciplinas do ensino médio, como História, Geografia, Artes e Filosofia. (Cigales, Franke, Dallmann, 2019, p. 12)

É neste ponto que a sociologia sofre seu pior ataque. Transformada em uma proposta interdisciplinar não obrigatória e voltada para complementação de carga horária, no Itinerário Formativo, sendo neste caso, não obrigatório que o profissional que atua no Itinerário tenha formação específica na área, que não é o caso do Estado do Amapá, uma vez que os professores da rede pública que ministram a sociologia, precisam ter graduação em Ciências Sociais ou Sociologia, sejam estes concursados efetivos ou contratados.

De acordo com a BNCC, nas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enumeradas em 1, 3, 5 e 6, ao propor que os estudantes desenvolvam habilidades como: analisar, debater, propor, identificar e contextualizar diversos processos que envolvam desde questões locais, regionais, nacionais e até mundiais, apontando soluções e intervenções para situações cotidianas na sociedade para o desenvolvimento do conhecimento e aplicação na vida diária, para o bom e pleno exercício da cidadania. A não obrigatoriedade da Sociologia deixa uma lacuna no processo de formação individual, uma vez que esta ciência sempre foi apontada como responsável por desenvolver o conhecimento crítico na juventude.

Faz-se necessário, entender os motivos que levam uma política pública educacional, como o Novo Ensino Médio – NEM, e agora o Novíssimo Ensino Médio, como vem sendo chamada a reforma da reforma com a Lei nº 14.945/24 tornar um conjunto de disciplinas, que compunham a BNCC, em optativas e sujeitas à escolha de Secretarias Estaduais de Educação e gestores escolares, pois, mesmo com o texto afirmando a necessidade do retorno de todos os componentes, hoje chamados de Formação Geral Básica – FGB, que será reintroduzida de maneira progressiva, já a partir do início do ano letivo de 2025, a sociologia permanece como práticas e estudos nas orientações da BNCC.

A orientação do Conselho Estadual de Educação do Amapá - CEE-AP, apresentado na resolução nº 009/2025, sobre as matrizes curriculares para as escolas estaduais a serem executadas no ano de 2025, definem para as escolas de ensino médio regular de 3000 h, que o componente curricular de Sociologia, volta para os três anos séries do Ensino Médio, mas não aumenta efetivamente a carga horária, pois reduziu de duas aulas semanais, de 50 min cada, para apenas uma aula de 50 min, nas turmas de 1ª e 2ª séries, e devolve duas aulas de 50 min para o 3ª série, que até 2024, não estava presente, somando o total de quatro aulas de sociologia ao longo de todo o Ensino Médio, o que já vinha ocorrendo desde a implantação do NEM na rede estadual de ensino em 2021. Só mudou a distribuição, pois até 2024, eram duas aulas de 50 min na 1ª e na 2ª série, não tendo o componente disponibilizado no 3ª série, agora serão as mesmas quatro aulas, distribuídas nos três anos finais do ensino básico, o Ensino médio.

No teor da lei nº 14.945/24 não está explícito a necessidade do aumento da carga horária da disciplina de Sociologia, apenas a necessidade de oferta de todos os componentes básicos, há todos os anos séries do Ensino Médio, o que gera margem para a interpretação da lei, e nesse sentido, segue a disciplina ameaçada e sujeita a decisão de quantas aulas será ofertada na rede de ensino de cada Estado. Seguimos com os mesmos questionamentos sobre o que é considerado mais importante na formação básica dos alunos do Ensino Médio.

Numa sociedade em que a escola se tornou um modelo de negócio disputado pela elite política e econômica (Freitas, 2018, Leher, 2023, Souza 2024, Frigotto, 2023) cabe a nós questionarmos qual a função das reformas, o papel

da escola e dos profissionais sobre o entendimento da aplicação destas leis, uma vez que quando se fala em formação plena do cidadão faz-se necessária a partir da construção de todas as áreas de conhecimento e da existência de um currículo mínimo que atenda a essa necessidade. É extremamente necessário diante de tantos problemas que o modelo apresentado, na prática não está sendo efetivado apenas como um suporte técnico diante das inúmeras reclamações e críticas que o NEM recebeu, porém, sem verdadeiramente buscar uma solução.

Tendo isso como base, temos como hipótese [...] que a Sociologia no ensino médio é planejada pelos agentes do campo científico, com disposições sociais que tem a não valorizar os aspectos pedagógicos e, portanto, práticos do Ensino de Sociologia na Educação Básica, o que resultaria numa frágil e multifacetada definição sobre o sentido pedagógico da disciplina tanto no campo político (aquele que fabrica o currículo) quanto nas instituições escolares em que a disciplina é ministrada. O que explicaria a estabilidade frágil da disciplina diante de reformas, leis e decretos educacionais que em momentos tornam-na obrigatória e em outros não. (Cigales, Franke, Dallmann, 2019, p. 14)

3 A MILITARIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO

Para fechar o combo que prevê o desmonte da escola pública, temos a militarização das escolas. Com base nas ideias retrógradas de grupos liberais conservadores vimos um forte crescimento de movimentos políticos como o Movimento Escola sem partido, Todos pela Educação e o MBL (Movimento Brasil Livre), articularem suas pautas conservadoras e até absurdas para educação serem debatidas e chegarem a sociedade como propostas, e serem adotadas no âmbito prático. (Silva, 2018).

Na visão destes grupos, a escola serve como um aparelho ideológico, que molda a cabeça dos alunos, num processo de subversão e transgressão dos valores sociais conservadores, uma vez que abre espaço de debate e escolhas individuais a indivíduos que ainda não tem condição de escolher seus próprios caminhos. Veem desta forma, que estes alunos são tábulas rasas que não tem poder de autonomia sobre suas escolhas pessoais, sociais, emocionais e educacionais.

Assim, os professores são apontados como os agentes do caos, que colocam em risco estas escolhas quando interferem, através do currículo escolhido, de suas falas e posicionamentos em sala de aula, vistas como ideológicas, incitando ideias que divergem com as ideias conservadoras de sociedade, que tem em especial, na família tradicional seu modelo primordial de instituição social a ser seguido. (Silva, 2018).

É com base nesse ideário político-social de grupos conservadores radicais, que a militarização das escolas encontra o cenário ideal para sua expansão no sistema de ensino brasileiro. Segundo Silva (2023) e Dias (2023) a implantação das escolas militares no Brasil vem ganhando força desde o período da Ditadura Militar de 1964. Com o processo de redemocratização, este modelo de escola ficou reduzido às academias das forças armadas, que dedicavam este modelo de educação aos filhos de militares e civis que tinham o interesse de ingressar na carreira militar. (Freire, 2022). Porém, com as mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil, a partir de 2014, e que renderam na deposição de uma presidente eleita democraticamente em 2016, forças políticas de direita, tomaram o poder a partir de então, iniciando uma série de reformulações político-sociais, incluindo reformas na educação básica (Freitas, 2018; Gawryszewski, 2023). Com a ascensão da direita à presidência da república, pós-eleição de 2018, o Brasil inicia um período de aprovação de reformas, novas leis e decretos que visam a reformulação do ensino básico nacional.

Surge assim a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, o Novo Ensino Médio - NEM e o famigerado Programa das Escolas Cívico-Militares – PECIM. Este combo de leis gerou diversos debates em torno do papel da educação no país, por se tratar de retrocesso em muitos aspectos.

Diante de graves incertezas para o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente plural e diversa, que a Escola Militar se torna a cereja do bolo. Neste modelo de instituição de ensino, que impõem a disciplina, a padronização de comportamentos e aprendizagens, visando apenas os índices nacionais e internacionais de avaliação escolar, que descobrimos como a ausência de debates e geração de conhecimentos sociais e humanos são essenciais a formação de uma sociedade menos perversa no que se refere ao racismo, sexismo, homofobia e tantos outros temas que envolvem hoje a nossa sociedade e juventude.

Neste espaço escolar não cabe o múltiplo em nenhum aspecto.

Todos os comportamentos considerados diferentes, não são bem-vistos e aceitos. Os alunos e até mesmo os docentes, vão aos poucos sendo silenciados e moldados a uma conduta apontada como “correta”.

Nesse sentido, a militarização na escola é vista como identidade concebida através de um processo de padronização, uniformização e homogeneidade, construindo uma cultura única para todos, negando assim o direito a diversidade e a multiculturalidade existente dentro do ambiente escolar, essa padronização vai além da identidade, ela está presente no ensino aprendizagem, no sistema de avaliação e nos livros didáticos, ou seja, contribuiu para a manutenção de uma padronização, mesmo que os alunos e a comunidade escolar, seja constituída por pessoas diferentes. (Dias, 2023, p. 54)

É neste cenário, perverso que molda comportamentos, pensamentos e articula a criação de uma identidade homogênea, que aos poucos, as inúmeras desigualdades vão sendo concretizadas e banalizadas, pois, ao padronizar todo um público, a escola se torna um espaço excludente e desumanizado, pois, não atenta para diversidade humana em suas totalidades, afastando deste espaço todos aqueles considerados “diferentes”.

O espaço escolar como um todo é alterado para atender uma demanda política e ideológica que não faz muito sentido para estes alunos. A Escola deixa de ser atrativa em muitos sentidos, pois, uma vez que estes não podem se expressar em suas individualidades e suas atividades são todas programadas com base em comandos mecânicos que padronizam gestos, vestuário, ensino e aprendizagem em buscar de índices de qualidade. Ao descrever o modelo teórico behaviorista e a pedagogia tecnicista, Paula (2022), descreve perfeitamente o processo educacional em escolas militarizadas e seu olhar estéril de mundo.

O ensino é programado com atividades mecânicas que o aluno precisa realizar. Os conteúdos escolares são construídos a partir de princípios científicos sequencialmente ordenados, sendo, portanto, mensuráveis, o que eliminaria qualquer interferência da subjetividade. [...] A função social fundamental da escola passa a ser a preparação técnica dos alunos para serem absorvidos por um “mercado de trabalho” constantemente renovado pela

tecnologia, com valores e comportamentos necessários à sua adequação aos novos ditames da produção capitalista. A meritocracia e a competitividade são fortemente exaltadas como os fundamentos do sucesso escolar e da integração social dos alunos. (Paula, 2022, p. 90)

Esse olhar padronizado sobre o funcionamento da sociedade cria uma realidade diferente da que o aluno realmente está inserido. Ao trazer para escola um comportamento moldado na excelência e na falsa ideia de meritocracia, de que com esforço, disciplina e dedicação todos conseguem mudar o rumo de suas vidas, cria um nicho de desfavorecidos e merecedores. Neste sentido, a escola busca adequar-se a este modelo, adaptando seus planejamentos, seus discursos, suas práticas. A escola militarizada,

influenciou a mudança do currículo escolar, para moldar os estudantes pobres à lógica reprodutiva, em constante mutação, do capital, inserindo como elemento curricular o ideal mercantil do empreendedor, para uma tentativa de prevenção a distúrbios sociais futuros diante do desemprego e da precarização do trabalho, como também a noção de “competências” e “habilidades” que manipulam ideologicamente o adestramento do futuro trabalhador às condições de trabalho e renda já bastante reduzidos; de outro, degradou o ambiente escolar, pela desumanização dos jovens (Paula, 2022. p. 93)

Aos poucos essas escolas vão se transformando em locais em que negros, pobres, alunos com baixos rendimentos, meninas/ mães, pessoas homoafetivas, transexual e não binárias são afastadas, por não se encaixarem no “padrão” conservador a ser alcançado, branco, heteronormativo, classe média, euro centrado e etnocêntrico. Padrão esse completamente irreal a uma sociedade miscigenada como a sociedade brasileira.

A escola se torna um ambiente hostil, um espaço de reprodução dos valores dos grupos dominantes e mais favorecidos, executando violências simbólicas (Bourdieu, 2003; Bourdieu e Passeron, 2009) que não são percebidas devido ao refinamento de suas práticas cotidianas. Bourdieu (2002, p. 15) afirma que as culturas escolares “ênfatizam a função de integração ‘moral’ da escola e relegam a segundo plano, ou então, nem levam em conta o que se poderia chamar a ‘a função de integração cultural’ (ou lógica) da instituição

escolar.” Afirmção que se encaixa perfeitamente no comportamento proposto nas escolas militarizadas, preocupadas com um conjunto de valores morais moldados em um modelo de sociedade que não se encaixa na vida da sociedade contemporânea. O ambiente das escolas militarizadas se tornou excludente e marcadamente desigual, afastando os diferentes da convivência saudável entre sujeitos diversos e múltiplos como é nossa sociedade atual.

Foucault (2003, p. 44-45) afirma que,

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?

É com base nos dispositivos e no discurso, que a militarização das instituições escolares vem criando um público de jovens silenciados pelo medo, pela imposição de valores morais conservadores e retrógrados. Modelo que cerceia a liberdade, institucionaliza comportamentos e conhecimentos, tira dos alunos a possibilidade de se expressarem livremente, a partir da padronização dentro destas escolas, a fim de mimetizar o quartel, os alunos perdem individualidade, poder de escolha, decisão e crítica, uma vez que eles devem seguir fielmente um modelo de comportamento hierarquizado.

Com isso, destrói-se toda uma luta por uma educação pública de qualidade, e ressalta que, na visão dos conservadores, a escola pública foi longe demais e precisa ser combatida. Com isso, quando se destrói a ideia da escola pública, rui a ideia do estado público, de direitos e cidadanias. (Silva, 2023, p. 77)

É inegável perceber que ao militarizar o ambiente escolar, todo um sistema social e educacional é afetado, “... não há como os militares se envolvem apenas nas questões administrativas e disciplinares sem interferirem nas

questões pedagógicas, uma vez que uma dimensão reflete na outra.” (Silva, 2023, p. 23). Da mesma forma,

É inegável afirmar que a escola é um dos principais ambientes de desenvolvimento para a formação da cidadania, um espaço de socialização dos alunos de todas as idades, apesar disso, acaba se tornando um espaço silenciador e homogeneizador, moldando o aluno de acordo com os padrões estabelecidos. (Dias, 2023, p. 18)

Inevitavelmente, a influência e a presença dos militares fere o processo pedagógico escolar. As inúmeras interferências que acontecem no fazer docente vão desde a aplicação de regras de cumprimento de horários rígidos à exigência de um currículo voltado para conteúdos exigidos em exames nacionais que mensuram a qualidade do ensino como SAEB, IDEB, PISA e ENEM e tantos outros.

Assim, a cultura militar vai marcando profundamente as práticas de gestão, a organização curricular, as práticas docentes, a organização e relações estabelecidas em sala de aula, a divisão de espaços e tempo, interpessoais e até atividades realizadas dentro e fora do espaço escolar, num processo de controle sobre a linguagem estética e corporal dos estudantes, constituindo-se enquanto sujeitos e alinhando-os aos princípios e diretrizes da área militar. (Silva, 2023, p. 108).

É notório diante do cenário atual, que o programa de militarização da escola pública no Brasil, é nefasto para a construção de uma sociedade livre e democrática, uma vez que sua concepção de mundo afeta diretamente no fazer individual de todos os entes envolvidos no processo. Ao interferir no processo pedagógico, afeta diretamente o fazer docente, que depende de liberdade de cátedra para realizar suas atividades diárias em sala de aula. Ao ter seu currículo avaliado, suas aulas vigiadas e suas falas atacadas e muitas vezes até negadas, deixa claro uma relação de dominação com um cerceamento de liberdade que não deveria ser pensado no ambiente que se pretende ser um centro de reflexão e construção de seres pensantes e críticos.

Com relação ao Ensino da Sociologia, a militarização e a desobrigação desta ciência como disciplina da base comum, reduz seu currículo para temas

que podem ser encaixados em propostas dentro do itinerário formativo, permitindo inclusive que professores de outras áreas possam ministrar tais conteúdos, alegando interdisciplinaridade por área de conhecimento, enfraquecendo os profissionais formados, reduzindo os debates a olhares descontextualizados sociologicamente, e impedindo que a escola se transforme em um espaço diverso.

Como instrumento cultural, o currículo é concebido enquanto um espaço de disputa, um campo contestado, pois contribui diretamente para a construção das identidades dos agentes que estão inseridos neste campo. [...] justamente por isso, o currículo não se apresenta unicamente como instrumento de reprodução da cultura, mas sim como um espaço de produção cultural e de políticas culturais. (Silva; Ferreira, 2019, p. 144)

Como falar em uma interdisciplinaridade que desobriga a presença deste componente no currículo? É contraditório, pois, como acrescer tais habilidades sem a presença dos profissionais qualificados na área e sem tempo de qualidade para desenvolver a produção e o conhecimento necessário? Como garantir o desenvolvimento de um olhar crítico e diverso diante de uma padronização obrigatória imposta por um corpo militar que não aceita a diversidade dos conhecimentos?

Assim, para trabalhar a Sociologia de maneira efetiva como produtora de cidadãos conscientes e críticos desde o início da juventude, é necessário: profissionais com formação específica na área; liberdade de cátedra, onde o professor seja livre para escolha de seus conteúdos e forma de apresentar suas opiniões; que os alunos possam expressar seus conhecimentos, dúvidas e anseios de maneira livre e sem pressão. Em escolas militarizadas, muitos destes pontos não são atendidos, pois a diversidade cultural, humana e intelectual, é vista como perigosa e subversiva. A visão de sociedade imposta por estes, é baseada em um olhar excludente, vigilante da ordem, que busca a padronização de comportamentos, pensamentos e discursos, visando um uníssono social que sabidamente é impossível para uma sociedade moderna e plural como a sociedade brasileira.

Neste sentido a Escola torna-se um espaço cheio de discrepâncias que prejudicam desde o pedagógico até o fazer discente em sala de aula. Freire

(2022), enfatiza que, a busca por resultados elevados em exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino - ENEM e de índices de educação como o IDEB - gera uma caça às bruxas, pois, essa suposta 'qualidade de ensino' é a sua capacidade de selecionar os 'melhores' e excluir todos aqueles que não correspondem às exigências do percurso, com o aval da meritocracia.

O discurso construído em torno da qualidade da educação, ao assumir a lógica de controle e monitoramento a partir de políticas de avaliação, associam a qualidade à falta de conhecimento. Assim, os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes devem ser organizados de modo que se possa mensurar sua eficácia. Caracterizado por uma dimensão prescritiva em que se apresenta, objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos por todos os estudantes. (Bueno, 2022, p. 59)

O discurso dentro da escola militarizada gira em torno da ideia de que ao aluno cabe o empenho e dedicação máxima nos estudos. Que a disciplina e organização são essenciais para um desenvolvimento humano pleno que levará o aluno alcançar resultados escolares singulares na vida escolar. Cabe ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para garantir um bom desempenho e como resultado, seguir uma vida profissional de sucesso. Neste discurso Neoliberal, em que toda responsabilidade do "sucesso" ou "fracasso" são meramente individuais, descontextualizados da realidade em que o aluno está inserido, da qualidade dos serviços públicos a estes ofertados, das inúmeras adversidades pessoais, retira-se todo um cenário que envolve as inúmeras desigualdades sociais envolvidas no processo escolar,

Relacionado a isso, o crescimento de uma ideologia neoliberal na educação fortalece o discurso da meritocracia, que encontra terreno fértil na escola por meio das narrativas de sucesso escolar, dentro de um sistema que, ao fim e ao cabo, seleciona e permite (ou não) o acesso à etapa posterior (o ensino superior) através de um exame, classificando os estudantes entre "bons" e "ruins", "aptos" ou "não aptos". A tragédia que se formula neste caso se dá pelo fato de que o discurso meritocrático, ao reforçar a ilusão de que tudo depende do esforço individual, escamoteia a desigualdade social intrínseca ao campo educacional, promovendo assim a reprodução destas desigualdades. [...] reforçado pelo próprio sistema educacional, está associado à lógica que abunda

em outros espaços, como as redes sociais digitais. (Gonçalves, Lima Filho, Santos, 2024a, p. 04)

Desta forma, é impossível falar de formação de cidadania, pois, como ser cidadão crítico e consciente de seu papel social, sem perpassar pela construção de um pensamento crítico e plural gerado a partir de análise e discussão que possam identificar os reais problemas cotidianos da vida em sociedade, tão presente e necessário nas aulas de Sociologia. E é com esta perspectiva, que volto meu olhar, para os pontos que desenvolvam esta reflexão para um caminho que encontre uma solução em que, um conteúdo tão importante ao completo desenvolvimento humano não se perca e se torne apenas uma complementação para fechamento de carga horária.

4 CONCLUSÃO

Pensando no ensino de Sociologia e seus percalços pós combo: NEM, BNCC, e a militarização das escolas, sendo professora efetiva do governo do Estado do Amapá, que atua em uma Unidade escolar militarizada, e enfrentar diuturnamente problemas relacionados: ataques diretos e indiretos a minha prática profissional, perceber os inúmeros desrespeitos sofridos por todos os que compõem a escola, com gestos de violência veladas e explícitas, intimidação, violação de direitos e silenciamentos em situações graves de racismos, homofobia, tranafobia, injúria racial, intolerância religiosa, que propus aos professores da área de CHSA, a elaboração e aplicação da trilha de aprofundamento que dá vida a uma sequência didática em Direitos Humanos, que vem sendo desenvolvido, melhorado e ampliado desde o ano de 2023. Está, enfrentou rejeição, proibição e depois aceitação com ressalvas, mas vem sendo realizado com empenho, e hoje migra para o novíssimo ensino médio com o caráter de disciplina para os alunos da 1ª série, e ganha a possibilidade de reconhecimento e necessidade tácita de sua ministração na educação básica, em especial nas escolas militarizadas, onde os alunos precisam cada dia mais, conhecer e explorar a temática.

A sequência didática, foi pensada e desenvolvida para o Itinerário formativo, na parte diversificada do currículo proposto pela BNCC, utilizando do eixo integrador proposto pela base, da necessidade de desenvolver a temática,

Educação em Direitos Humanos, o tema da Trilha de aprofundamento é: Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho, desenvolvendo temas referentes ao ensino de Direitos Humanos, com metodologia e o olhar de sua área de formação e atuação. Com a aprovação da lei nº 14.945/24, conhecida como novíssimo ensino médio, a proposta agora é também, trabalhada no eixo integrador como uma disciplina: Educação em Direitos Humanos, para os alunos da 1ª série do ensino médio.

A Educação em Direitos Humanos nas escolas, é apontada como tema transversal na LDB, PCN's, DCNEM e BNCC, dentre os conhecimentos a serem trabalhados interdisciplinarmente nos currículos das escolas de maneira obrigatória. De acordo com legislação própria pós-criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH instituído no país desde 2006, amplamente divulgado e implementado a partir das Diretrizes para o ensino de Direitos Humanos de 2012. É nesse sentido que, trazer uma prática educacional que desenvolva a Educação em Direitos Humanos se torna uma ameaça a este modelo nefasto de educação engessada e retrógrada. O questionamento se torna perigoso ao exercício do poder atribuído ao todos

aqueles que desejam ver a escola como esse espaço inerte, em que, pela própria hierarquia montada, o aluno é o último, esta base, não tem voz, só deve obedecer, mesmo sendo a maioria, e sendo supostamente aquele a quem a escola deveria ouvir para pensar uma educação inclusiva e democrática, o que de maneira alguma é pensado dentro deste modelo de ensino militarizado.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Médio. Memorando Nº 280101.0005.1304.0027/2020 – NEM/SEED. Disponível em :<http://nte.seed.ap.gov.br/rca> acesso em 12 de novembro 2024.

AMAPÁ. Governo do Estado. Projeto autoriza criação dos colégios militares no Amapá, 2018 Disponível em: https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0505/projeto-autoriza-criacao-dos-colegios-militares-no-amapa), acessado em 20/10/2022.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 83/2002. Torna a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias no estado. 2002. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn6113.pdf?ts=19122320..> Acesso em: 25 abr. 2020.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 009 de 03 de Fevereiro de 2025. Homologa as matrizes curriculares da rede estadual de ensino estadual para a etapa do ensino médio. Disponível em <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:0fac89f0-0c46-4ca4-a765-59bb07da7062> acessado em 10 de Fevereiro de 2025.

ARROYO, Milguel G. Currículo, Território em disputa. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2006. 288 p.

_____. Educação e poder. Tradução de Levindo Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2005.

BARRETO, Marcos Araújo. Educação em Direitos Humanos e militarização de escola pública em Águas Lindas de Goiás: uma análise a partir da escuta de estudantes. Brasília, 2023. Disponível em <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/47067> acessado em 08 de Janeiro de 2025.

BODART, Cristiano das Neves, TAVARES, Caio dos Santos, AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Ensino de sociologia: processo de reintrodução no ensino médio e os cursos de Ciências sociais/Sociologia (1984-2008). <https://www.semanticscholar.org/paper/Ensino-de-Sociologia>. Acessado 23 outubro 2024.

BODART, Cristiano das Neves; Sampaio-Silva, Roniel. Quem Leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos. O ensino da Sociologia no Brasil. Volume 1. 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BODART, Cristiano das Neves, Sampaio-Silva. Org. O Ensino de Sociologia no Brasil. Volume 2. 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019 a.

BODART, Cristiano das Neves, org. Diálogos sobre o ensino de Sociologia. Volume 2. 1ª ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BODART, Cristiano das Neves. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.4, nº.2 | p. 131-153 | jul./dez. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, maio/agos. 2020 ^a

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília MEC/SEB, 2018. acesso em 10 novembro 2023.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n. 9394/96, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria n. 521/2021, de 16 de Julho de 2021, Institui o Programa Itinerários formativos. Brasília: Diário Oficial da união, 17 de set, 2021. acesso em 18 de janeiro de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretária de educação Básica. Subsecretária de Fomento às Escolas Militares. Regulamento das Escolas Cívico-Militares, 2020. acesso em 18 de janeiro de 2025.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017 a BRASIL, Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996 b.

BRASIL. Lei n. 11.684/08. Estabelece a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio em todo o território nacional. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 27 jun. de 2018.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. Plano Nacional de educação em Direitos Humanos. Brasília, 2018 b. disponível: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos> acesso em 10 de janeiro de 2025.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Trsdução de Reynaldo Bairão: revisão de Pedro Benjamim García e Ana Maria Baeta. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. A Economia das trocas simbólicas. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Estudos; 20/ dirigida por J. Guinsburg)

BUENO, Alana Lemos. Trajetória da Política da Reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017) / Alana Lemos Bueno – 1º ed. - Maceió, AL: Editora Café com sociologia, 2022. 124 p.

CIGALES, Marcelo; Franke, Felipe; Dallmann, Matheus. História e Sentidos Pedagógicos da Sociologia no Brasil. In: O Ensino da Sociologia no Brasil. BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos santos. (Org.) 1ª ed.

Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, Brasil, 2019. 240 pg.: (Série Ensino de Sociologia, v. 1) p. 11- 33.

COELHO, Francisco Sérgio Marçal. O Paradigma Moral nos Colégios Militares: da idealidade à condição pós-moderna. Fortaleza, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/63338> acessado em 25 de junho de 2024.

DIAS, Zenilda Rodrigues. Cultura militar nas escolas públicas civis no Amapá: as implicações da padronização e homogeneidade na diversidade sexual LGBTQIAP+. Macapá, 2023. Disponível em <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/1599> acessado em 18 de Junho de 2024.

FREIRE, F. Colégios Militares e a Militarização da escola pública. Tensões Mundiais, [S.I.] v.18, n. 37, p. 133-158, 2022. Disponível em: https://revista.uece.br/index.php/tensões_mundiais/artic/e/view/8041. Acesso em 11 novembro 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. / Luiz Carlos de Freitas. - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. A contrarreforma do Ensino Médio: Dupla traição aos jovens da escola pública. In, FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ LPP: São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 209 – 251.

FOUCAULT, Michel. A ordem do Discurso. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9º ed., São Paulo: Editora Loyola, 2003.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco Vinícius Moreira; BOVOLENTA, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da Classe Trabalhadora. In; LEHER, Roberto. Educação no Governo Bolsonaro. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 77 – 98.

GOMES, Wellington Ferreira. A trajetória da Sociologia na educação militar. A Sociologia nas escolas militares do Exército Brasileiro como projeto das elites. Vasconcelos Raposo, 2021. Disponível em <https://www.academia.edu/50313495/> acessado em 25 de junho de 2024.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes Educ. Pesqui., São Paulo, v. 50, e273348, 2024. www.scielo.br/j/ep/a/StWmRbsbCsmgmqdcTY4YLFK/ Acessado em 01 de Fevereiro de 2025.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. LIMA FILHO, Arapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. O Ensino de Sociologia: temas e tensões dos nossos tempos. Simbiótica. Revista Eletrônica. v. 11, n. 2, 2024 a. pp. 01-10 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/semiotica/article/view/46675> Acessado em 01 de Fevereiro de 2025.

GUIMARÃES, Maria Aparecida Possani de Sousa Rocha. "Sentido!": processos de subjetivação em um ambiente escolar de cunho militar. Viçosa, 2022. Disponível em <https://locus.ufv.br/items/e7a21a1e-1e3b-4cad-948e-70959515a1d9> acessado em 25 de Junho de 2024.

KRAWCZKY, Nora. Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional. Nora Krawczyk (org.). - São Paulo: Cortez, 2014.

LEHER, Roberto. Org. Educação no governo Bolsonaro: Inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 272 p.

LENGRUBER, Elias Augusto de Aguiar. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM): Para onde deve conduzir a educação? Niterói, 2021. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23785> acessado em 18 de Junho de 2024.

LOPES, Jesuel Sergio. Segurança Pública e Direitos Humanos: Problemas práticos para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Londrina, 2020. 180 p. disponível

em <https://repositorio.uel.br/items/137649c5-79c4-4f1b-8062-d18ac3403bcf>
acessado em 15 de Junho de 2024.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa. Currículo das escolas militares no Distrito Federal. São Paulo – SP: Editora Dialética, 2022. 148 p.

PAULA, Maurício de Oliveira. A reforma do ensino Médio e as novas necessidades do capital. São Paulo – SP: Editora Dialética, 2022. 200 p.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freiriana; v. 9)

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. (Coleção Educação na Universidade)

PIOVESAN, Flávia. Temas de Direitos Humanos. 13 ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2025. 680 p.

RAIZER, Leandro; SANTOS, Marçal Lisandro Soares dos. Entre “coxinhas” e “petralhas”: uma experiência pedagógica num cenário de polarização política. In: O Ensino da Sociologia no Brasil. In: BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio (Org.) 1ª ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, Brasil, 2019. 202 pg.: fotografias (série Ensino de Sociologia, v. 2) pg. 129 – 153.

SANTOS, Viviane de Albuquerque. DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise comparativa dos livros didáticos aprovados no PNLD 2018. Recife, 2020. disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574710> acessado em 15 de junho de 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. 1ª ed. e 6º impr. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.) O pluriverso dos dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. 1ª ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. - (Epistemologias do Sul).

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. Militarização das Escolas Públicas no Brasil: Expansão, Significados e Tendências. Goiania, 2020. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ab4c5416-b3f3-453a-aec7-dfcbad66f421> acessado em 18 de Junho de 2024.

SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez.2018. ISSN: 2447-4223

SILVA, Joselita Romualdo da. Pedagogia do quartel: Formação de corpos dóceis nas escolas cívico-militares no estado do Paraná. / Joselita Romualdo da Silva. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2023. 215 p.

VIEIRA, Nivea Silva. LAMOSA, Rodrigo. Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 171 p. (Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade)

BREVE INTRODUÇÃO DE COMO ENSINAR SOCIOLOGIA PARA REACIONÁRIOS

Caio Cerqueira¹

A ESCALADA CONSERVADORA

Desde 2015, o Brasil viveu uma guinada conservadora que elevou ao centro do debate temas como o “Escola Sem Partido” e a “Ideologia de Gênero”. Esses projetos surgiram como resposta ao crescimento da extrema-direita e refletiram um temor em relação às discussões sobre pluralidade, apreendidas em espaços escolares. O movimento “Escola Sem Partido”, fundado em 2004 por Miguel Nagib, ganhou força justamente nesse contexto, com dezenas de projetos de lei circulando entre câmaras municipais e assembleias estaduais. A partir de uma percepção pessoal, Miguel Nagib relata ter vivenciado com sua própria filha na escola. Segundo ele, a filha teria sido exposta a conteúdos e opiniões políticas que ele considerava indevidas dentro do ambiente escolar. A partir desse episódio, Nagib passou a desenvolver a tese de que existiria no sistema educacional brasileiro uma prática sistemática de “doutrinação ideológica”, principalmente conduzida por professores alinhados às chamadas pautas de esquerda, progressistas, feministas ou ligadas às discussões de gênero e sexualidade (FREITAS, 2016)

Por trás da retórica de defesa da liberdade de consciência dos alunos e da suposta neutralidade, a idealização de Nagib revela, na verdade, uma tentativa de controle do discurso educacional, centrada na exclusão de temas que envolvem direitos humanos, diversidade, gênero, sexualidade, desigualdades sociais e críticas às estruturas de poder. Essa concepção se alinha ao

1 Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia, BA: caiofcerqueira@gmail.com

avanço de forças ultraconservadoras no Brasil e às tentativas de deslegitimar qualquer abordagem pedagógica que incentive a reflexão crítica, o debate e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Para enfrentar esse suposto problema, Nagib estruturou o movimento com base na defesa de uma educação “livre de ideologias”, o que, na prática, se traduz em uma concepção profundamente equivocada de neutralidade. A proposta central do Escola Sem Partido é que os professores se abstenham de expor suas opiniões pessoais sobre política, religião e valores morais, limitando-se à transmissão objetiva de conteúdos. Como parte dessa idealização, o movimento propunha afixar cartazes nas salas de aula contendo um “decálogo” dos deveres dos docentes, baseado em uma leitura restrita e enviesada da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (PENNA, 2019).

O termo “ideologia de gênero” não surgiu nos campos acadêmico ou científico, mas foi construído como uma estratégia política e discursiva por setores conservadores, especialmente ligados às igrejas católica e evangélica. Seu surgimento remonta à década de 1990, no contexto internacional, como uma reação das alas mais conservadoras do Vaticano aos avanços dos debates sobre gênero, direitos das mulheres e dos movimentos LGBTQIA+ em conferências globais. Um marco fundamental foi a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada pela ONU em Pequim, em 1995, onde se consolidou a ideia de que gênero é uma construção social — ou seja, que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas biológicas, mas são também produzidas culturalmente (CORRÊA, 2018)

A partir desse evento, setores ultraconservadores — especialmente ligados ao Pontifício Conselho para a Família do Vaticano, sob influência direta do então Papa João Paulo II e, depois, de Bento XVI — começaram a articular o termo “ideologia de gênero” como uma reação contra as políticas de igualdade de gênero e contra a desconstrução dos papéis tradicionais de homem e mulher. O termo foi difundido intencionalmente para gerar medo, apresentando as discussões de gênero como uma suposta tentativa de destruir a família, subverter a moral cristã e corromper crianças e jovens.

No Brasil, o discurso da “ideologia de gênero” ganhou força a partir de meados dos anos 2010, especialmente durante as discussões dos Planos

Municipais, Estaduais e Nacional de Educação (PNE), quando parlamentares conservadores e setores religiosos passaram a mobilizar fiéis e a pressionar o Congresso e as Câmaras Municipais a retirar qualquer menção aos termos “gênero” e “orientação sexual” dos documentos oficiais de políticas educacionais. A partir daí, a expressão se tornou uma espécie de bandeira da nova direita brasileira, sendo incorporada no discurso de políticos como Jair Bolsonaro, Damares Alves, Magno Malta, entre outros

Inicialmente, o desenrolar desse pânico moral levou a episódios marcantes: sessões legislativas tomadas por grupos religiosos, pressão sobre gestores escolares, mobilização de famílias em torno de campanhas como “meu filho, minhas regras”, além de vídeos e conteúdos massivamente distribuídos em redes sociais, apresentando professores como doutrinadores e as escolas como espaços de “corrupção moral”. Essa ofensiva teve como objetivo central banir qualquer debate sobre diversidade sexual, identidade de gênero e direitos das populações LGBTQIA+ dos espaços escolares e públicos (JUNQUEIRA, 2017).

Na arena política, nomes como Flávio Bolsonaro e Carlos Bolsonaro apresentaram proposições legislativas – em 2014 e 2015 – para banir “doutrina ideológica” das salas de aula. Já figuras como o então deputado Douglas Garcia e a deputada Bia Kicis engajaram-se diretamente na cruzada contra o que chamam de “doutrinação”, defendendo cartilhas², denúncias e auditorias escolares. Em 2018, o então candidato Jair Bolsonaro³ acusou o Enem de “doutrinação” por conta de um tema sobre violência de gênero e declarou a “ideologia de gênero” coisa do “capeta” durante a Marcha para Jesus (PENNA, 2019)

Essas campanhas não ficaram restritas ao plano ideológico: tiveram repercussão real nas práticas escolares. Em Santa Cruz do Monte Castelo (PR), Campo Grande (MS) e Picuí (PB), foram aprovadas leis municipais para tornar o “Escola Sem Partido” obrigatório, embora depois vetadas por pressões

2 BBC News Brasil. “Ideologia de gênero é coisa do capeta”: as declarações de Bolsonaro na Marcha para Jesus. Publicado em 03 de junho de 2018.

3 G1. Flávio Bolsonaro apresenta projeto de lei para combater ‘doutrinação’ nas escolas do RJ. Publicado em 22 de setembro de 2014.

populares ou pela Justiça. Já em Alagoas, uma lei similar chegou a vigorar, antes de ser suspensa por inconstitucionalidade declarada pela AGU e pelo STF.

PREJUÍZOS INICIAIS

Os prejuízos dessa abordagem para a educação são profundos. Em primeiro lugar, o cerceamento do debate crítico cria um campo educacional estéril. A imposição de discursos conservadores, sob a fachada da “neutralidade”, acaba por silenciar temáticas centrais — gênero, sexualidade, raça, desigualdade — dificultando a formação de sujeitos capazes de pensar de forma autônoma e cidadã. Os professores, temendo processos judiciais e perseguições midiáticas, praticam a autocensura pedagógica: deliberadamente evitam assuntos essenciais ao currículo, sobretudo em ciências humanas.

Os efeitos práticos desse cenário não ficaram restritos ao plano simbólico. Diversos casos de perseguição a docentes foram amplamente divulgados na imprensa brasileira nos últimos anos. Em 2018, em Minas Gerais, a professora Erika Takimoto, escritora e docente da rede pública, foi alvo de uma campanha de ataques e ameaças após publicar, em suas redes sociais, críticas ao então presidente eleito Jair Bolsonaro⁴ e à onda de censura nas escolas. A repercussão foi tamanha que ela precisou formalizar denúncias às autoridades.

Outro episódio emblemático ocorreu em 2019, quando a então deputada estadual por São Paulo, Janaina Paschoal, incentivou⁵ publicamente que estudantes gravassem e denunciassem professores que, segundo ela, estivessem praticando “doutrinação”. Isso gerou uma onda de gravações clandestinas em salas de aula, sem qualquer critério, e expôs docentes a linchamentos virtuais, processos administrativos e constrangimentos profissionais.

Esses episódios se somam a dezenas de outros, documentados por organizações como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que apontam o

4 Revista Fórum. *Professora Erika Takimoto denuncia ameaças após críticas a Bolsonaro*. Publicado em 09 de outubro de 2018.

5 El País Brasil. *Deputada Janaina Paschoal incentiva alunos a filmarem professores em sala*. Publicado em 01 de fevereiro de 2019.

aumento expressivo de casos de assédio moral, perseguição e criminalização de professores no país.

Para professores de Sociologia, isso representa um dilema crítico. Como discutir poder, democracia, cultura e desigualdades em uma sala marcada pelo medo institucionalizado? É nesse ponto que ficam claras as fronteiras impostas pelo movimento reacionário: a tentativa de transformar a escola em arena regulada pela moral privada, onde “meus filhos, minhas regras” sobrepõem-se ao pluralismo e aos direitos fundamentais. Quando pautas como o combate à transfobia ou ao preconceito racial são declaradas “ideológicas”, professores são forçados a recuar — ainda que saibam que essas discussões são essenciais para a formação de uma sociedade democrática.

Esse clima de vigilância permanente impõe limites severos à prática pedagógica, sobretudo nas áreas das ciências humanas, como sociologia, filosofia e história, cujos conteúdos exigem, por natureza, a problematização da realidade social. Para os docentes dessas áreas, o simples exercício de discutir temas como desigualdade social, racismo, democracia ou direitos das populações LGBTQIA+ passa a ser visto, erroneamente, como ato político-partidário ou “doutrinação”. Isso gera um profundo esvaziamento pedagógico e uma negação do direito dos estudantes ao acesso ao conhecimento crítico e à formação cidadã.

Os prejuízos, portanto, não se limitam aos profissionais da educação, mas recaem sobre toda a sociedade. Uma escola amordaçada produz sujeitos menos preparados para compreender a complexidade social, menos sensíveis às diferenças e menos capacitados para exercer plenamente sua cidadania. Trata-se de um processo que não ameaça apenas a liberdade de ensinar, mas o próprio futuro democrático do país.

DESAFIOS EM CONTEXTO ESCOLAR

Nesse contexto de cerceamento e patrulhamento ideológico, minha prática docente em Sociologia foi diretamente impactada. Em 2016, lecionando no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), pude vivenciar de forma muito concreta os efeitos desse avanço conservador na sala de aula. O ambiente

estava profundamente atravessado pelas tensões políticas e pela difusão massiva das pautas do “Escola Sem Partido”, que já circulavam com força nas redes sociais, nos grupos familiares e nos espaços institucionais.

Durante as aulas, percebia que alguns estudantes — muitas vezes mobilizados não por interesse acadêmico genuíno, mas por uma estratégia deliberada — traziam à tona temas polêmicos, claramente como forma de me provocar, testar meus posicionamentos e, sobretudo, me empurrar para terrenos que pudessem ser usados como combustível para me acusar de “doutrinação”. Discussões sobre gênero, sexualidade, movimentos sociais e até mesmo sobre conceitos básicos de desigualdade eram frequentemente tensionadas. Esses estudantes reproduziam, quase como mantras, falas e argumentos que circulavam nas campanhas virtuais e nos materiais vinculados ao movimento Escola Sem Partido.

Ficava evidente que, mais do que debater os conteúdos, havia ali uma tentativa constante de transformar a sala de aula em um campo de disputa, não no sentido saudável do embate de ideias, mas como um território de vigilância e intimidação. Por vezes, as perguntas vinham carregadas de armadilhas discursivas, tentando me forçar a emitir opiniões que pudessem ser distorcidas, descontextualizadas e, eventualmente, utilizadas contra mim. Não se tratava apenas de questionamento crítico — absolutamente legítimo no espaço acadêmico —, mas de uma estratégia alinhada ao movimento conservador que se consolidava naquele período.

Esse ambiente gerava uma tensão constante. Por um lado, havia meu compromisso ético e profissional com o ensino da Sociologia, disciplina que, por natureza, exige reflexão crítica sobre temas como desigualdade, poder, direitos, cultura e diversidade. Por outro, crescia o receio, não infundado, de que qualquer aula, qualquer conteúdo, pudesse ser interpretado como “viés ideológico” ou “tentativa de doutrinação”, categorias tão exploradas por quem defendia uma falsa ideia de neutralidade pedagógica.

O desafio, portanto, não era apenas didático, mas também emocional e político. Era preciso encontrar caminhos para assegurar a qualidade do ensino, sem abrir mão dos princípios que regem a Sociologia, mas também sem me expor de forma irresponsável a processos de perseguição, denúncias

ou assédio, que naquele momento se tornavam cada vez mais comuns no país. Manter o equilíbrio entre garantir a integridade dos conteúdos e me proteger de possíveis ataques tornou-se uma parte invisível, mas central, do planejamento pedagógico cotidiano.

Essa experiência revelou, de forma muito clara, como o avanço das pautas ultraconservadoras não afeta apenas o debate público, mas incide diretamente sobre as práticas pedagógicas e sobre a saúde mental de professores que atuam nas ciências humanas. A sala de aula, que deveria ser espaço de construção coletiva de saberes, passou a ser, muitas vezes, um campo de tensão, vigilância e até medo.

Em 2020, minha trajetória docente me levou ao Colégio Militar de Belo Horizonte, onde, apesar das diferenças institucionais, os desafios no ensino da Sociologia permaneceram intensos e carregados da mesma tensão vivida no IFRS. O ambiente conservador continuava a permear as relações escolares, mas houve um agravante significativo: a tentativa explícita de desestruturação profissional, que passou a atingir não apenas minhas práticas pedagógicas, mas também aspectos pessoais da minha trajetória.

Os ataques, antes centrados em perguntas e provocações sobre conteúdos “polêmicos”, ganharam uma dimensão mais agressiva e camuflada, revestidos de supostas “perguntas ingênuas” e questionamentos sobre minha história de vida, minhas escolhas e minha identidade. Essa modalidade de perseguição mostrou-se como uma estratégia de desgaste psicológico e profissional, voltada a fragilizar minha presença no ambiente escolar e deslegitimar meu trabalho como educador.

Há indícios claros de que tais ataques não se limitam à esfera pedagógica, mas estão imbricados em preconceitos estruturais, especialmente xenofobia e homofobia⁶. A tentativa de estigmatização e exclusão manifesta-se por meio da exploração de estereótipos negativos, visando reforçar uma narrativa de “inadequação” e “desvio” em relação ao perfil esperado para um professor

6 Como forma de situar o leitor: sou soteropolitano, em 2016 fui morar em Porto Alegre por conta da aprovação no concurso público do IFRS e em 2020 fui para o CMBH em Belo Horizonte, através de redistribuição. Atualmente estou em Salvador, no Colégio Militar de Salvador.

naquele contexto. Essa dimensão pessoal das investidas torna o desafio ainda mais complexo, exigindo estratégias de resistência que ultrapassam o âmbito didático e alcançam o campo da saúde mental e do autocuidado.

Michel Foucault nos lembra que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1978, p. 95), destacando que as instituições, como a escola, são campos onde relações de poder se manifestam por meio de mecanismos sutis de vigilância e controle. A perseguição velada, revestida de “perguntas ingênuas” que experimentei no Colégio Militar de Belo Horizonte, pode ser compreendida como uma estratégia disciplinar destinada a normalizar corpos e identidades que fogem ao padrão esperado. Foucault reforça que “a disciplina produz efeitos no corpo; ele é ‘docilizado’ e ‘utilizado’” (Foucault, 1977, p. 136), e é essa tentativa de docilização que enfrenta resistência no contexto do ensino crítico da Sociologia.

Já Boaventura de Sousa Santos enfatiza que “a escola é um espaço de disputa simbólica onde se travam batalhas por reconhecimento e justiça social” (Santos, 2010, p. 23). Ele ressalta que a resistência dos educadores diante dos ataques conservadores depende não só da coragem individual, mas do fortalecimento das redes de solidariedade e das políticas públicas que assegurem a liberdade acadêmica. Santos alerta que “sem essa proteção, o professor torna-se vulnerável a processos de silenciamento que enfraquecem a democracia” (Santos, 2010, p. 45).

Além disso, o conceito de interseccionalidade, proposto por Kimberlé Crenshaw (1989), ajuda a compreender como as experiências de xenofobia e homofobia se entrelaçam, amplificando as formas de discriminação. Crenshaw argumenta que “as múltiplas identidades de uma pessoa podem criar camadas de opressão que não podem ser analisadas isoladamente” (Crenshaw, 1989, p. 140). Essa perspectiva é fundamental para entender os ataques pessoais sofridos no ambiente escolar, que não são meramente incidentais, mas parte de um sistema estrutural de exclusão.

Minha experiência acabou por evidenciar que o desafio de ensinar Sociologia num ambiente conservador e hostil é também uma luta contra mecanismos institucionais que tentam apagar vozes dissidentes e pluralidade.

Resistir é, portanto, um ato político e ético, imprescindível para a defesa da educação crítica e democrática.

COMO ENSINAR SOCIOLOGIA PARA REACIONÁRIOS?

Ensinar Sociologia em ambientes marcados por conservadorismo e resistência às pautas críticas demanda, antes de tudo, uma postura pedagógica flexível e resiliente. Diante das tentativas de silenciamento e das pressões para autocensura, é fundamental construir espaços de diálogo seguro, nos quais os estudantes possam se sentir à vontade para expressar suas dúvidas, inquietações e mesmo suas resistências. Durante minha atuação, tanto no IFRS quanto no Colégio Militar de Belo Horizonte, busquei utilizar o diálogo como ferramenta central, reconhecendo as tensões e desconstruindo preconceitos por meio de conversas respeitosas, fundamentadas em dados e teorias sólidas.

Outra estratégia importante foi a contextualização dos conteúdos sociológicos a partir da realidade vivida pelos alunos, tornando os temas mais próximos e palpáveis. Por exemplo, ao abordar conceitos como poder, cultura e identidade, eu trazia exemplos atuais — como debates sobre gênero, racismo estrutural e movimentos sociais — para ilustrar como essas questões não estão distantes da vida cotidiana, mas são centrais para a compreensão das dinâmicas sociais. Essa aproximação ajuda a desmistificar o “perigo” que certos temas representam para públicos reacionários, mostrando sua relevância social e acadêmica.

Além disso, optei por promover atividades que estimulassem o pensamento crítico sem confrontos diretos, como debates estruturados, estudos de caso e análises de notícias e mídias. Essa abordagem permitiu que os estudantes desenvolvessem autonomia para questionar narrativas hegemônicas, ao mesmo tempo em que minimizava a resistência explícita. Em momentos de maior tensão, adotei a escuta ativa e a empatia, procurando compreender as raízes das resistências e procurando construir pontes em vez de muros.

Por fim, não menos importante, foi fundamental criar e fortalecer redes de apoio com colegas, gestores e pesquisadores comprometidos com uma educação plural e democrática. O isolamento torna-se um fator de vulnerabilidade;

por isso, compartilhar experiências, estratégias e suporte emocional é uma forma eficaz de resistir às pressões e garantir a continuidade de um trabalho pedagógico transformador.

Essas práticas, embora desafiadoras, mostram que é possível, mesmo em contextos adversos, promover uma educação crítica e inclusiva. O ensino em ambientes reacionários exige criatividade, paciência e coragem, mas sobretudo a convicção de que a formação de cidadãos conscientes e críticos é um compromisso indispensável para a construção de uma sociedade mais justa.

A SOCIOLOGIA NOS COLÉGIO MILITARES

O ensino de Sociologia em escolas militares apresenta uma dinâmica peculiar que reflete a interseção entre o conhecimento científico e a disciplina institucional característica dessas instituições. Nessas escolas, onde há um forte apelo à hierarquia, ao nacionalismo e à obediência, o ensino de uma disciplina que estimula o pensamento crítico, a análise das estruturas sociais e o questionamento das normas estabelecidas pode gerar tensões. A Sociologia, por sua natureza, busca compreender a sociedade de maneira ampla, incluindo o estudo das desigualdades, dos conflitos e das diversas formas de organização social, o que pode ser visto como desafiador dentro de um ambiente onde o consenso e a ordem são frequentemente priorizados.

Apesar disso, a inclusão da Sociologia nos currículos das escolas militares, quando efetiva, pode representar uma oportunidade importante para ampliar a formação dos alunos. Essa disciplina oferece ferramentas para que os estudantes compreendam melhor o papel das instituições — incluindo as próprias forças armadas — no contexto social, histórico e político do país. Ao analisar temas como cidadania, direitos humanos, movimentos sociais e cultura, os alunos podem desenvolver uma visão mais ampla da sociedade em que estão inseridos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, mesmo dentro de uma estrutura militarizada.

Entretanto, em muitos casos, observa-se uma tendência à adaptação ou mesmo à censura de conteúdos sociológicos considerados sensíveis ou incompatíveis com os valores militares. Temas como diversidade, questões

de gênero, crítica às estruturas de poder e debates políticos contemporâneos muitas vezes são suavizados ou evitados. Isso limita o potencial formativo da disciplina e compromete a proposta de uma educação crítica e plural. O risco é transformar o ensino de Sociologia em um conteúdo meramente formal, esvaziado de seu caráter reflexivo e investigativo.

É importante considerar também o papel do professor de Sociologia nesse contexto. Sua atuação requer um equilíbrio delicado entre respeitar as normas institucionais e manter o compromisso com os princípios da disciplina, especialmente o estímulo ao pensamento autônomo e à análise crítica. A formação desses professores e sua autonomia pedagógica são fatores decisivos para garantir que o ensino de Sociologia não se torne apenas uma formalidade, mas uma experiência significativa para os alunos, mesmo em um ambiente marcado por regras rígidas e pouca abertura para o dissenso.

Por fim, o ensino de Sociologia em escolas militares deve ser visto como um campo de disputa simbólica e política. Ele revela os limites e as possibilidades da educação escolar em contextos autoritários, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de reafirmar o compromisso com uma educação pública, laica, democrática e plural. A presença da Sociologia nesses espaços, ainda que desafiadora, é um lembrete de que a formação intelectual não pode prescindir do questionamento e da reflexão crítica, mesmo – ou especialmente – nos ambientes onde o controle e a disciplina parecem imperar.

Portanto, a recepção da Sociologia em escolas militares deve ser compreendida não apenas como um desafio didático-pedagógico, mas também como parte de uma disputa mais ampla por sentidos dentro do espaço escolar. A partir de 2015, o campo educacional tornou-se palco de um embate ideológico profundo, no qual a Sociologia ocupa um lugar estratégico por sua capacidade de formar sujeitos reflexivos. Entender como essa disciplina é apropriada, contida ou transformada nas escolas militares é essencial para compreender os rumos da educação brasileira sob o impacto de projetos políticos que tentam moldar a escola como espaço de conformidade, e não de emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind; PARKER, Richard. *Políticas antipolíticas: a cruzada global contra os direitos sexuais e reprodutivos*. Rio de Janeiro: Sexuality Policy Watch, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In: HATCHER, J.A.; SMITH, L.C. (orgs.). *Critical race theory: the key writings that formed the movement*. New York: The New Press, 1995. p. 357-383.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Escola sem partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Revista e-Curriculum, v. 14, n. 2, p. 620-646, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PENNA, Fernando Cássio. *Escola sem partido: censura e mordança aos professores*. In: GENTILI, Pablo; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). *Escola sem partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fundação Rosa Luxemburgo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOCIOLOGIA NA ARENA: CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A CONTRARREFORMA NO CEARÁ

*Levy Barbosa Ferreira¹
Danyelle Nilin Gonçalves²
Isabela Torres Carneiro³*

RESUMO

O presente trabalho investiga as tensões curriculares no ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio do Ceará, intensificadas pela Reforma da Lei nº 13.415/2017. Adotando a perspectiva de Bourdieu sobre o campo educacional como um espaço de disputa, o estudo analisa o embate entre visões progressistas e conservadoras/liberais, bem como o resultado dessas disputas nos materiais didáticos e no currículo. A pesquisa explora como a indefinição da Sociologia na BNCC se manifesta no contexto cearense, que demonstra resistência à reforma por meio do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). A análise de documentos curriculares e materiais didáticos revela uma possível diluição de conceitos, categorias e temas sociológicos nos livros do PNLD 2021, e enfatiza a produção de materiais complementares pela SEDUC como um ponto positivo. A conclusão enfatiza a natureza dinâmica e conflituosa do campo, ressaltando a importância da atuação de

- 1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO – UFC) da Universidade Federal do Ceará - UFC, Bolsista CAPES, homem, pardo, residente em Fortaleza - CE levybarbosa262@gmail.com;
- 2 Mestranda em Sociologia pelo programa de pós-graduação profissional de Sociologia em rede nacional (PROFSOCIO – UFC), Bolsista CAPES, mulher, branca, residente em Fortaleza - CE, isabelatorres.profsocioufc@gmail.com;
- 3 Doutora em Sociologia – Universidade Federal do Ceará, UFC, professora associada da Universidade Federal do Ceará, mulher, branca, residente em Eusébio - CE danynilin@yahoo.com.br;

professores e pesquisadores da rede estadual em preservar o lugar da Sociologia no currículo cearense diante da Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de sociologia, Currículo, Material didático e Reforma do Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as disputas em torno do ensino de Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio, desencadeadas pela Reforma da Lei nº 13.415/2017, em um contexto de intensos debates e questionamentos sobre o Ensino de Sociologia. A investigação explora o campo do ensino de Ciências Sociais (Bourdieu, 2001) como um espaço de disputa entre diversos atores e agências, onde diferentes formas de capital - cultural, social e simbólico - estão em jogo.

De um lado, identificam-se setores progressistas, representados principalmente por professores da Educação Básica e pesquisadores da área, que defendem uma formação crítica, que buscam consolidar a autonomia e a importância epistemológica da disciplina. De outro, setores conservadores e liberais, representados por instituições privadas e em setores da sociedade com visões mercadológicas sobre o papel da educação, e que buscam exercer influência sobre a definição e o espaço das Ciências Sociais no currículo da Educação Básica, na melhor das hipóteses, priorizando conteúdos considerados para a formação cidadã.

Não obstante, a incorporação da Sociologia no currículo da Educação Básica revela um percurso instável, marcado por avanços, retrocessos e rearranjos ao longo do tempo. Após tentativas embrionárias de introdução curricular, a disciplina experimentou períodos de obrigatoriedade no ensino secundário e superior, marcados por desafios na definição de parâmetros pedagógicos e influências ideológicas.

A subsequente supressão da obrigatoriedade em 1942 e seu retorno como componente optativo restringiram sua presença, concentrando-a na formação docente (Bodart e Feijó, 2020). Essa trajetória histórica de instabilidade contribuiu para a fragilidade do campo e para a intensificação da disputa em momentos de mudanças curriculares.

A promulgação da Lei nº 11.684/2008 representou um marco na institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, embora debates prévios desde a LDB de 1996 e as diretrizes do CNE tenham sido cruciais. Pois, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias:

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. (BRASIL, 2008)

Contudo, a promulgação da Lei nº 13.415/2017, ao integrar a Sociologia na área de Ciências Humanas da BNCC sem especificidades curriculares, reacende discussões sobre a sua autonomia disciplinar e suscita preocupações quanto à sua carga horária e formação docente no contexto da reestruturação do Ensino Médio:

A BNCC abre lacunas para incertezas que impactam sobremaneira a forma e a presença da Sociologia – e também as demais disciplinas escolares no currículo, isso por não apresentar nominalmente os componentes curriculares (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática), mas apenas a áreas de conhecimento, aspecto gestado nas diretrizes curriculares, pós LDB (1996). Sendo, atualmente, a principal referência curricular para o Ensino Médio brasileiro, importa compreender o papel e lugar do ensino da Sociologia no documento. (BODART e FEIJÓ, 2020).

A ausência de especificidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, particularmente em relação à autonomia e à carga horária da sociologia, abre um espaço significativo para que diferentes atores, imbuídos de distintos *habitus* (Bourdieu, 2001), busquem influenciar a implementação do currículo. Essa indefinição permite que visões contrastantes sobre o que deve ser ensinado, com qual profundidade e com quais objetivos pedagógicos venham à tona.

A presente análise busca compreender como essa disputa se manifesta hoje à luz da reforma do Novíssimo Ensino Médio no contexto específico das escolas públicas do Estado do Ceará, um estado que tem implementado as novas diretrizes curriculares com certa resistência, como evidenciado no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para tanto, a pesquisa se concentrará na análise dos materiais didáticos utilizados nesse contexto, incluindo o livro de sociologia distribuído pelo PNLD 2021, os Componentes Curriculares Eletivos ofertados e a própria organização da disciplina de Sociologia na Formação Geral Básica no currículo cearense.

Segundo Lima e Lopes (2021), os redatores do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC definem como resistência a atitude de considerar os currículos estaduais existentes, trazendo conceitos e sobretudo temas que foram retirados na versão oficial do currículo nacional e de demarcar as possíveis contribuições de cada disciplina. Nesse sentido, pode-se compreender que o currículo de sociologia aplicado nas escolas públicas no estado do Ceará passou pela tentativa de ser mantido em sala de aula ao considerar currículos anteriores.

Há indícios de um posicionamento político nas diretrizes do Ceará que vincula o ensino da Sociologia à ideia de cidadania, através não apenas da instrumentalização teórico-metodológico e conceitual, mas por meio do ensino de valores. Isso fica explícito quando observamos que não há praticamente menção alguma a qualquer teoria ou autor próprio das Ciências Sociais, apenas breves citações dos clássicos Marx, Weber e Durkheim, mas mantendo o mínimo possível da disciplina.

OBJETOS ESPECÍFICOS	Leitura e interpretação de Fontes Várias:			
	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
	Compreensão do conhecimento histórico enquanto produção do saber socialmente construído, apresentando as ferramentas próprias para a realização da operação historiográfica.	Análise e compreensão dos processos ligados ao saber geográfico em seus diversos aspectos naturais e humanos com base na sistematização, interpretação e análise de dados e apoio de novas tecnologias.	Estudo das teorias metafísicas e da ideia de verdade em Platão, Aristóteles, Agostinho e São Tomás de Aquino, identificando suas influências no surgimento de diversos saberes (ética, a política, ciência, etc.) na antiguidade, no medievo e na modernidade.	Estudos e reflexões para entendimento da Sociologia como uma ciência dinâmica, prática e reflexiva sobre as questões sociais, possibilitando a compreensão sobre as diferenças entre os conceitos de senso comum e de conhecimento sociológico, assim como seu objeto de estudo, distinguindo os dois métodos clássicos de pensar a realidade social através da Sociologia clássica: a abordagem positivista e a abordagem dialética;

278

Discussão do fato histórico a partir de dados estatísticos, permitindo a construção de modelos gráficos explicativos e de verificabilidade da pesquisa histórica nos diversos tempos e espaços.	Compreensão e interpretação dos processos naturais e ambientais, a dinâmica terrestre e sua evolução, a partir da análise de mapas, gráficos, imagens e documentos elaborados a partir da investigação científica, das novas tecnologias, propondo hipóteses e solucionando problemas.	Compreensão da ciência, sua história (antiguidade, medievo, modernidade e contemporaneidade), diferença de outros modos de pensar, o método, a investigação científica e as novas reflexões da Filosofia da ciência, como a de Karl Popper, Thomas Kuhn e Paul Feyerabend, a diferença entre ciência, arte e filosofia em Deleuze e outros.	Interpretação e análise dos fundamentos teóricos dos primeiros pensadores da Sociologia, distinguindo suas principais teorias e conceitos básicos: Durkheim (Teoria da Integração), Weber (Teoria da Ação Social), Marx (Teoria da Acumulação).
---	--	---	---

Fonte: Ceará

A escolha do Ceará se justifica pelo fato de atuar como professor na rede pública estadual em duas escolas, uma localizada na capital e outra localizada no campo, ministrando a disciplina Sociologia na Formação Geral Básica e disciplina com afinidade com a sociologia nos Itinerários Formativos. Através da análise de conteúdo desses materiais, busca-se identificar as diferentes ênfases, ausências e abordagens que revelam as influências dos diversos atores na conformação do currículo de Ciências Sociais.

Nesse contexto, observa-se que a Reforma do Ensino Médio não apenas reconfigura a estrutura curricular e a organização da carga horária, mas também redefine o papel das disciplinas na formação dos sujeitos. A redução da obrigatoriedade de componentes como a Sociologia a um lugar genérico dentro da área de Ciências Humanas promove uma fragmentação do conhecimento, dificultando a construção de uma perspectiva crítica e integrada da realidade social. Essa mudança não é neutra: revela intencionalidades políticas e ideológicas que privilegiam uma formação técnica e instrumental em detrimento da formação humanística, enfraquecendo a capacidade reflexiva dos estudantes e restringindo o horizonte democrático da educação pública.

Além disso, os Itinerários Formativos, novo elemento da reforma, têm sido apropriados de formas diversas pelos estados, secretarias de educação e redes escolares, muitas vezes orientados por interesses alheios às necessidades reais dos estudantes e dos territórios – do chão de sala. No Ceará, o Documento Curricular Referencial buscou preservar certos princípios formativos criticando a minimização das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais:

A última e atual (2017) versão, que veio alinhada à Reforma do Ensino Médio, minimiza o uso do termo objetivos de aprendizagem em prol dos termos competências e habilidades. Junto a isso, segundo a lei da reforma, somente a língua portuguesa e a matemática (Art. 35-A, § 3º, LDB) são obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, ficando as outras passíveis de serem excluídas em algum dos anos dessa etapa da Educação Básica. Ora, ao mesmo tempo que consideramos a importância do termo para a construção de uma proposta de educação, o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de

que o mais útil seriam os saberes úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor. (CEARÁ, 2021)

Além disso, observa-se que a implementação prática dos Itinerários sofre com a ausência de infraestrutura, formação docente específica e clareza quanto aos objetivos pedagógicos. Sociologia, nesse cenário, é frequentemente deslocada para componentes eletivos que perdem o vínculo com a sistematização do conhecimento científico, sendo tratada como uma mera “temática” ou “contextualização” das chamadas competências socioemocionais.

Além disso, a nova lei do Ensino Médio, ao determinar a existências dos itinerários formativos, entre eles a formação profissional e a possibilidade da contratação de instituições privadas e professores com notório saber, reforça a ideia de que as 225 mudanças propostas na lei do Novo Ensino Médio e na terceira versão da BNCC trazem para a educação brasileira uma perda na formação integral do aprendente, já que se abre a possibilidade dele não ter acesso aos conhecimentos como almejado nas duas primeiras versões. (CEARÁ, 2021)

Por fim, a atuação docente nesse novo arranjo exige uma postura crítica e propositiva, capaz de tensionar os limites impostos pelas reformas e reinventar práticas pedagógicas que reafirmem a centralidade do pensamento sociológico na formação dos estudantes. É nesse ponto que o professor deixa de ser apenas executor de um currículo prescrito e se posiciona como agente intelectual (Giroux, 1997), capaz de articular (teoria e prática) às vivências escolares e aos desafios sociais contemporâneos. Ao analisar os materiais didáticos, os programas dos componentes eletivos e as experiências de sala de aula, este trabalho busca não apenas compreender os efeitos da contrarreforma no Ceará, mas também apontar possibilidades de resistência e reinvenção da Sociologia escolar no campo da Educação Básica:

A contrarreforma do NEM, rompe com a formação de base ao promover o fatiamento do currículo em itinerários formativos e substituir conhecimentos científicos por propostas formativas articuladas com o atendimento do setor produtivo, as quais, fundamentadas na lógica da responsabilização e da meritocracia (Projeto de Vida, Educação Financeira, Empreendedorismo, Competências Socioemocionais, etc.), produzem e reproduzem a racionalidade do neoliberalismo normalizando as condições

de precarização e exploração do trabalho. (JAKIMIU e CARDOSO, 2024).

ITENS DA CAPA DO TRABALHO COMPLETO

Levy Barbosa Ferreira

IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 15: O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS DIVERSAS MODALIDADES DE ENSINO E AS
POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

SOCIOLOGIA NA ARENA: CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A CONTRARREFORMA NO
CEARÁ

São Paulo, São Paulo
2025

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria dos campos sociais desenvolvida por Bourdieu (2001), aplicada ao campo do ensino de Ciências Sociais. A pesquisa tem por objetivo analisar as disputas simbólicas, políticas e epistemológicas em torno do currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, especialmente no contexto das reformas educacionais desencadeadas a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Parte-se do pressuposto de que o currículo não é uma instância neutra, mas sim um espaço de lutas entre diferentes agentes sociais dotados de capitais distintos (cultural, simbólico, social e econômico), que buscam consolidar suas posições e impor suas visões legítimas sobre o que deve ser ensinado na escola (APPLE, 2006; YOUNG, 2011).

A pesquisa se concentra no contexto das escolas públicas do Estado do Ceará, assumido como recorte empírico estratégico devido à sua importância no cenário nacional de formulação e implementação de políticas educacionais, bem como pela atuação direta do pesquisador como docente da rede estadual. A escolha por esse contexto se justifica tanto pelo acesso privilegiado aos materiais pedagógicos e documentos curriculares quanto pela possibilidade de uma análise situada, que considere as particularidades territoriais, institucionais e políticas que condicionam a recepção e execução da reforma do Ensino Médio nesse estado.

A metodologia consiste em uma análise documental sistemática, com base em uma amostra deliberada de materiais considerados centrais para a compreensão das diretrizes curriculares em vigor. Os documentos analisados incluem: (a) o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que representa a tradução local da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (b) o livro didático de Sociologia aprovado no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, utilizado na Formação Geral Básica; (c) o Catálogo dos Componentes Curriculares Eletivos, que integra os Itinerários Formativos e reflete as possibilidades de inserção da Sociologia em outros arranjos curriculares; e (d) a própria estrutura da Formação Geral Básica, conforme apresentada nos planos pedagógicos e orientações normativas da rede estadual de ensino.

A técnica utilizada será a análise de conteúdo temática, com o objetivo de identificar regularidades, silenciamentos, deslocamentos discursivos e estratégias de consagração simbólica que marcam a presença (ou ausência) da Sociologia nos materiais curriculares. As categorias de análise, definidas a priori e refinadas ao longo da leitura dos documentos, incluem: (i) concepção de conhecimento sociológico; (ii) abordagens pedagógicas predominantes; (iii) relações entre Sociologia e os demais componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (iv) presença de conteúdos críticos e problematizadores; e (v) marcas de disputas políticas e epistemológicas.

Ao privilegiar a análise documental, a pesquisa reconhece que os textos curriculares e didáticos não são meras prescrições neutras, mas produtos sociais resultantes de correlações de força entre diferentes agentes do campo educacional. Assim, o estudo busca apreender como essas disputas se

materializam nos documentos oficiais e nos materiais pedagógicos, influenciando a organização curricular da disciplina e o trabalho docente. Ao mesmo tempo, a investigação pretende oferecer uma leitura crítica sobre as condições de possibilidade da prática pedagógica emancipadora no atual contexto de contrarreforma educacional, marcada pela racionalidade gerencial, pela flexibilização curricular e pela mercantilização da educação.

A expectativa é que os resultados possam contribuir para o debate sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, especialmente ao evidenciar como se operam os mecanismos de legitimação, exclusão e reconfiguração do saber sociológico no currículo escolar. Além disso, ao partir de uma abordagem situada, o estudo pretende oferecer subsídios empíricos e teóricos que fortaleçam a resistência docente e a elaboração de práticas curriculares mais democráticas, críticas e comprometidas com a formação cidadã dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo sobre a inserção e a relevância do ensino de Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio, com foco específico na trajetória da disciplina de Sociologia e nas dinâmicas recentes da reforma e contrarreforma do Novíssimo Ensino Médio no Ceará, revela a persistente natureza de “arena” que caracteriza este campo educacional. Inspirando-se na metáfora de Bourdieu (2001) do campo como espaço de disputas simbólicas e materiais, identifica-se a atuação de diferentes atores e agências, investidos de distintos capitais culturais, políticos e institucionais, que moldam ativamente a definição e implementação do currículo escolar. Essas disputas, por sua vez, têm impactos concretos na produção, seleção e uso de materiais didáticos, influenciando diretamente a experiência formativa dos estudantes.

Entre os desafios observados, destacam-se as influências de uma racionalidade tecnicista e utilitarista da educação, que orienta a BNCC e o Novo Ensino Médio, além da indefinição curricular da área de Ciências Humanas nos Itinerários Formativos. Tais fatores enfraquecem o lugar da Sociologia como componente essencial à formação crítica e cidadã dos jovens. A limitação de carga horária, a centralidade em competências instrumentais e a

valorização de saberes de aplicação imediata ao mercado de trabalho revelam um deslocamento de prioridades que compromete a autonomia e o sentido emancipatório da disciplina.

Ainda assim, a permanência da Sociologia no currículo, mesmo diante das reconfigurações e das resistências institucionais, pode ser interpretada como um sinal de resiliência e conquista da comunidade escolar. Educadores comprometidos com o valor intrínseco do conhecimento sociológico seguem atuando como agentes de resistência e reconstrução pedagógica, ao reconhecerem na Sociologia um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise da realidade social e da participação cidadã.

A análise documental de materiais didáticos utilizados na rede estadual do Ceará – especialmente os livros do PNLD 2021 – aponta para um esvaziamento conceitual preocupante. As obras apresentam os temas de maneira superficial e simplificada, dificultando a construção de debates mais densos e conectados com a realidade dos estudantes. Essa limitação é agravada por um cenário de infraestrutura precária nas escolas: a ausência de bibliotecas atualizadas, laboratórios de Ciências Humanas e recursos tecnológicos voltados para o ensino das humanidades faz com que o livro didático se torne, muitas vezes, a única fonte de conteúdo disponível, o que contraria os princípios de diversidade metodológica defendidos pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

No entanto, é preciso reconhecer os esforços realizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) na produção de materiais complementares, como cartilhas, fascículos temáticos e cadernos pedagógicos elaborados por coordenadorias internas. Essas iniciativas representam alternativas significativas ao material oficial do PNLD, ampliando o leque de possibilidades para o trabalho docente e fortalecendo o caráter formativo da disciplina.

Cabe destacar, também, que a forma como o livro didático é utilizado em sala de aula está profundamente ligada à concepção pedagógica do professor. Enquanto alguns o utilizam como um guia linear e cronológico, outros o ressignificam em diálogo com materiais próprios e experiências vivenciadas. Essa variação revela tanto a autonomia quanto os limites enfrentados pelos

educadores diante de uma política educacional cada vez mais centralizadora e padronizada.

Em suma, o ensino de Sociologia no Ensino Médio configura-se como um campo dinâmico, marcado por disputas, tensões e possibilidades. Garantir seu espaço e sua relevância exige vigilância epistemológica, engajamento político e compromisso pedagógico por parte de professores, gestores e pesquisadores. Somente assim será possível consolidar um ensino que vá além da reprodução de conteúdo e contribua, efetivamente, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes em uma sociedade cada vez mais complexa e desigual.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BODART, C. das N.; FEIJÓ, F. **CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 219–234, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51194. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51194>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2021.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LOPES, Francisco Willams; LIMA, Alexandre J. C. **Diretrizes curriculares estaduais no cenário pós-BNCC: o lugar dado aos conteúdos de Sociologia no ensino médio**. Disponível em: <https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br>

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; CARDOSO, Maria Auriene. **A contrarreforma do “Novo” Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar**. *Revista Educação e Emancipação*, v. 17, n. 3, p. 476–491, 23 Dez 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24118>. Acesso em: 16 jun 2025.

YOUNG, Michael F.D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. *Revista Brasileira de Sociologia*, [s. l.], v. 16, ed. 48, p. 609 - 623, set - dez 2011.

YOUNG, Michael. **O futuro do conhecimento na educação: novas perspectivas para o currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

A SOCIOLOGIA E SEUS DESENCONTROS: QUANDO A DISCIPLINA SE TORNA DISTANTE – ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MACIÇO DE BATURITÉ (CE)

Mayara Tâmea Santos Soares¹

Newton Malveira Freire²

RESUMO

Este estudo investiga o ensino de Sociologia em uma escola pública do Maciço de Baturité (CE), a partir do olhar de docentes e discentes sobre os desafios e potencialidades da disciplina. Apresenta uma abordagem qualitativa, utilizando um estudo de caso com triangulação metodológica — pesquisa bibliográfica, análise documental, observações, entrevistas e grupo focal — para compreender como a disciplina se insere no cotidiano escolar. Os resultados revelam uma tensão entre a valorização simbólica da Sociologia, reconhecida por seu potencial crítico, e sua aplicação prática, atravessada por precariedades estruturais, carga horária reduzida, rotatividade docente e ausência de recursos pedagógicos adequados. Apesar disso, a disciplina é percebida por estudantes como instigante quando conecta conteúdos a suas vivências, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas. A pesquisa aponta ainda para os efeitos da desvalorização histórica das Ciências Humanas e o impacto das políticas educacionais voltadas à padronização e ao desempenho. Conclui-se que, embora o ensino de Sociologia enfrente

1 Mestre pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal do Ceará - UFC, mayara.tamea@prof.ce.gov.br;

2 Doutorando do Curso de Sociologia da Universidade do Minho – Uminho (PT), newton.freire@prof.ce.gov.br.

múltiplos obstáculos, ele pode ser um espaço de resistência e transformação se for reconhecido como prática pedagógica enraizada nas realidades dos sujeitos e sustentada por políticas públicas efetivas, formação crítica de professores e gestão escolar comprometida com o pensamento emancipador.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Educação Pública, Juventude, Formação Crítica, Desigualdades Educacionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce das mãos inquietas de professores sociólogos — egressos do ProfSocio, artífices da rede pública estadual — que, tecem não apenas aulas, mas insurgências epistemológicas. Movidos por um *ethos* investigativo, esses pesquisadores mergulham nas veredas do interior cearense, onde o ensino de Sociologia, clama por escuta e tradução. O intento é duplo: desvelar os nós e desvios que marcam a disciplina na educação básica e, ao mesmo tempo, iluminar — com o rigor analítico que a doutrina exige — os saberes que brotam desses chãos pouco mapeados pela academia. Aqui, a realidade não é apenas objeto, mas sujeito que interroga: como pensar a formação crítica em solos onde a própria ciência social precisa reinventar-se, entre ausências e resistências?

Nesse ínterim, o trabalho é composto por um referencial teórico plural, que não só balizam esse estudo, mas dialogam de forma íntima com os dilemas da Sociologia na educação básica. Cada autor convocado oferece chaves distintas para decifrar o mesmo enigma: a mesma disciplina que desnaturaliza hierarquias sociais é, ela própria, vítima de uma hierarquia de conhecimentos.

Já o percurso investigativo, tal qual um artesão que escolhe com cuidado suas ferramentas, delinea-se por uma abordagem qualitativa sensível aos matizes da realidade educacional. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido no chão de uma escola pública situada na região do Maciço de Baturité, no Ceará. Para capturar essa complexidade, entrelaçamos diferentes métodos: uma pesquisa bibliográfica; análise documental, como planos de aula e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição; observação não participante; entrevistas com professores; e, grupos focais. Cada técnica, um fio; juntos, compõem o tear e a renda desta narrativa científica.

Os resultados desta investigação revelam um paradoxo esperançoso: os estudantes em estudo, mesmo em meio às limitações do cotidiano escolar, reconhecem a Sociologia como farol crítico em sua formação. No entanto, anseiam por outras formas de aprendê-la: menos engessada e mais viva, como aulas de campo e trabalhos que ampliem a visão de mundo à sua volta. Querem, sobretudo, aprender com ela — não como espectadores passivos,

mas como sujeitos que interrogam a própria realidade. Já os docentes, mesmo assoberbados por desafios concretos — da ausência crônica de infraestrutura à escassez de materiais didáticos que dialoguem com o chão da escola —, insistem em ver na disciplina um campo fértil para florescer.

É preciso reconhecer com humildade acadêmica que esta pesquisa — como toda investigação que se debruça sobre realidades educativas e sociais — não esgotou os véus que cobrem a complexidade do ensino de Sociologia nas regiões interiorizadas. O tempo limitou a iluminar fragmentos de um mosaico ainda por completar. Importa esclarecer: este trabalho não é uma denúncia, mas um alerta — um convite à academia para adentrar esse novo campo científico que se delineaia, onde a Sociologia, em contextos periféricos, revela-se tanto ferramenta de emancipação quanto espelho das desigualdades educacionais que persistem. Às leitoras e aos leitores, deixamos aqui não um ponto final, mas reticências abertas: leiam estas páginas, sim, mas também as atravessem. Tragam suas experiências, suas dúvidas, suas críticas. Participem. Aprendam. Debatam. Pois só assim — com muitas vozes — poderemos desvendar o que, sozinhos, ainda não conseguimos ouvir.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa, realizada entre junho e dezembro de 2024, adota uma abordagem qualitativa, conforme defendido por Freitas e Aguiar (2021), para captar a complexidade e a profundidade dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Optou-se pelo estudo de caso, em consonância com Toledo e Shiaishi (2016), por sua eficácia em pesquisas exploratórias que demandam compreensão contextualizada e aprofundada de uma realidade singular. Além disso, foi empregada uma combinação metodológica, fundamentada em Vivek *et al.* (2023), com o objetivo de ampliar a validade e a robustez interpretativa dos dados por meio da triangulação teórica e empírica.

Em conformidade com os princípios de ética e confidencialidade defendidos por Mercado e Rêgo (2023) como pilares fundamentais para proteger as informações pessoais e sensíveis dos participantes, optamos por não divulgar o nome do estabelecimento de ensino nem a cidade onde está localizado. Essa

decisão visa distanciar quaisquer evidências que possam servir como pistas para a identificação do lócus de investigação, promovendo, assim, uma ciência mais justa e transparente, que respeita a privacidade dos sujeitos envolvidos e preserva a integridade dos dados coletados.

De forma geral, portanto, o contexto da escola analisada neste estudo de caso situa-se na zona urbana do maciço de Baturité, no Ceará. O público pesquisado é marcado por significativa heterogeneidade, composto majoritariamente por estudantes provenientes de áreas rurais, muitos dos quais dependem do transporte escolar para garantir o acesso à instituição.

Segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), a instituição escolhida conta atualmente com 263 estudantes regularmente matriculados, distribuídos em sete turmas assim organizadas: duas turmas da 1ª série (A, com 45 alunos, e B, com 45 alunos) e duas turmas da 2ª série (A, com 40 alunos, e B, com 42 alunos), ambas funcionando no turno da manhã; além de três turmas da 3ª série (A, com 32 alunos; B, com 29 alunos; e C, com 30 alunos) no turno da tarde. O prédio do estabelecimento de ensino, recentemente reformado, dispõe de espaços como um centro de multimeios que divide ambiente com um laboratório de informática obsoleto, uma sala de professores, um laboratório de ciências que, mais que um espaço experimental, se assemelha a um depósito de materiais, além de uma cantina que prepara e distribui as refeições durante os intervalos, e um pátio com escassa arborização, limitando as possibilidades de interação e lazer para os estudantes durante os períodos de descanso.

Como etapa inicial, realizou-se uma revisão bibliográfica, seguindo os aportes de Rodrigues e Neubert (2023), que ressaltam esse procedimento como instrumento para sistematizar o conhecimento produzido sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador situar sua investigação no campo científico. Essa revisão subsidiou, ainda, a análise documental dos planos de aula e materiais didáticos utilizados na instituição, permitindo identificar os referenciais curriculares e as concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas observadas.

Em um segundo momento da investigação, foram realizadas duas sessões de observação não participante, conduzidas em ocasiões e turmas distintas,

da 3ª série do ensino médio. Essa estratégia metodológica foi selecionada por permitir uma imersão contextual no cotidiano escolar, possibilitando a coleta de dados sobre as práticas pedagógicas, as interações em sala de aula e os métodos de ensino adotados, sem interferência direta no ambiente observado. A atividade foi precedida por uma negociação cuidadosa com o docente responsável pela disciplina de Sociologia, assegurando o caráter ético da inserção investigativa. De acordo com Martiny e Gomes da Silva (2014), a observação não participante é uma ferramenta valiosa para analisar e qualificar o ensino, desde que pautada na colaboração voluntária dos professores e no estabelecimento de vínculos de confiança entre pesquisador e participantes. Para os autores, essa técnica deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo de práticas formativas, podendo contribuir para o desenvolvimento profissional docente quando conduzida de modo ético, reflexivo e cooperativo.

Concluída a etapa anterior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois docentes — o que havia lecionado a componente curricular no ano anterior e outro recém-ingresso na instituição por meio de processo seletivo promovido pela SEDUC —, além de uma integrante da equipe gestora diretamente envolvida no planejamento curricular da escola. Essa técnica visou captar percepções, experiências e reflexões dos profissionais acerca das práticas pedagógicas implementadas, bem como evidenciar os desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem. A adoção dessa ferramenta metodológica encontra respaldo em Guazi (2021), que ressalta o potencial das entrevistas semiestruturadas em pesquisas qualitativas por sua capacidade de integrar a escuta sensível, acolher a subjetividade dos participantes e acessar a complexidade das práticas educativas por meio das narrativas daqueles que as protagonizam.

Por fim, com o objetivo de incorporar a perspectiva dos discentes à análise, a pesquisa contou com a realização de um grupo focal envolvendo estudantes da 3ª série do ensino médio. A seleção dos participantes — cinco alunas e três alunos — foi conduzida pelo professor de Sociologia, sem interferência da equipe gestora, garantindo autonomia ao processo e respeitando critérios previamente estabelecidos: estar regularmente matriculado, ter cursado a disciplina nos anos anteriores, estar em fase de conclusão da educação básica,

ser apto(a) à realização do Exame Nacional do Ensino Médio, e demonstrar compreensão crítica acerca do papel da escola e das relações que nela se desenvolvem. Tais critérios dialogam com a perspectiva defendida por Freire (2020) na sua dissertação de mestrado, ao considerar as percepções dos estudantes como elemento fundamental para compreender o lugar da Sociologia na formação escolar e as dinâmicas educacionais vivenciadas.

A escolha pelo grupo focal justifica-se por seu potencial em promover um espaço dialógico, horizontal e colaborativo, possibilitando aos educandos expressarem de forma espontânea e significativa suas opiniões, experiências, expectativas e desafios relacionados ao processo educativo. Segundo Prado (2021), essa técnica favorece a emergência de sentidos compartilhados e a construção coletiva de significados, especialmente em contextos escolares.

Os dados empíricos foram submetidos à análise temática, uma metodologia defendida por Rosa e Mackedanz (2021), que possibilita ao pesquisador explorar o conteúdo obtido sem a imposição de vieses prévios. Essa abordagem favorece a identificação de temas que emergem de forma orgânica a partir do material analisado. Por se tratar de um método aberto e adaptável — caracterizado por sua flexibilidade e independência de referenciais teóricos previamente estabelecidos —, a análise temática permite apreender nuances e significados sutis que atravessam os discursos, os quais podem ser interpretados sob distintas perspectivas analíticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro, segundo os estudos de Moraes (2011), Freitas e França (2017), representa um marco importante na valorização das Ciências Humanas, consolidada pela Lei nº 11.684/2008, que tornou a disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas do país, reforçando seu papel na formação crítica e cidadã dos estudantes. No entanto, sua trajetória, como bem observa Cigales (2015) e Oliveira (2015), tem sido marcada por desafios significativos, incluindo as tentativas de secundarização, marginalização curricular, debates sobre sua relevância frente a outras áreas do conhecimento e disputa por espaços com as disciplinas de caráter

técnico ou utilitarista. Contudo, nesse cenário de tensões, incertezas e dos constantes percalços enfrentados em sua consolidação como componente curricular obrigatório, a Sociologia descrita por Resende (2003), é uma ciência que permite aos jovens a possibilidade de refletirem sobre seu lugar no mundo a partir do autor reconhecimento e da análise das dinâmicas de diferenciação social que estruturam suas próprias experiências escolares e comunitárias.

A importância de contextualizar o ensino sociológico, incorporá-lo às experiências cotidianas e vinculado às realidades dos estudantes, especialmente em contextos marcados por especificidades econômicas, culturais e sociais, como as regiões interioranas do Brasil, é destacado por Barbosa (2020) como essencial para a promover uma aprendizagem significativa, acessível e para superar abordagens excessivamente teóricas. De acordo com o autor, a prática docente em Sociologia precisa estar alinhada aos saberes científicos historicamente acumulados, mas não deve se restringir à simples reprodução dos conteúdos presentes nos livros didáticos para que o processo educativo não se converta a uma mera transferência de conhecimentos. Essa abordagem permite que os conceitos sociológicos façam sentido na vida dos discentes, promovendo uma conexão entre o saber acadêmico, permitindo que eles enxerguem o sentido social do que estudam e reconheçam suas vivências nos conteúdos ministrados.

Segundo Sevilla (2021), a Sociologia, enquanto disciplina escolar, tem o potencial de tocar e abordar temas sensíveis, desafiando as narrativas hegemônicas que muitas vezes invisibilizam até mesmo a opção de um debate. Todavia, para que essa potência se concretize e que se construam vínculos pedagógicos, é necessário que o ensino da disciplina considere e integre aspectos tais como êxodo rural, desigualdades sociais, mercado de trabalho, acesso ao ensino superior, dentre outras temáticas, que contemple algumas características dos locais e que possam interferir nas trajetórias dos alunos que estudam em unidades escolares situadas fora dos centros urbanos.

De acordo com os dados disponíveis no portal do Sistema de Informações Geosocioeconômicas do Ceará - IPECEDATA, o Maciço de Baturité destaca-se por suas características geográficas que incluem formações montanhosas e uma vegetação remanescente da Mata Atlântica. Esse contexto natural

influencia diretamente o modo de vida, a economia e as práticas culturais da região, criando uma realidade social distinta no semiárido nordestino, combinando tradições rurais e influências urbanas, resultando em uma diversidade cultural que se reflete também na educação local.

Historicamente, o Maciço de Baturité teve um papel econômico relevante durante o ciclo do café no século XIX, quando a produção local chegou a representar uma parcela significativa do mercado nacional. Atualmente, a região é marcada por uma forte relação com a natureza, que se expressa em atividades econômicas ligadas ao turismo ecológico e à preservação ambiental.

Vidal *et al.* (2014), evidencia que a região apresenta características socioeconômicas marcadas por profundas desigualdades, refletidas tanto na estrutura econômica quanto nos indicadores educacionais. A economia local é fortemente dependente do setor de serviços, responsável por mais de 60% do Produto Interno Bruto (PIB) na maioria dos municípios que a compõem, demonstrando uma concentração expressiva de atividades econômicas nesse segmento. Essa concentração está diretamente relacionada à baixa diversificação econômica e à histórica dependência de repasses financeiros, visto que cerca de 92% das receitas municipais provêm de transferências estaduais e federais, o que evidencia a frágil autonomia financeira desses municípios.

Os indicadores educacionais do Maciço de Baturité, por sua vez, revelam desafios persistentes para a garantia do direito à educação. Em relação à escolarização, embora a taxa líquida fosse elevada, os autores reconhecem dificuldades em manter a continuidade dos estudos para crianças e adolescentes em idade escolar. Os dados apresentados no último CENSO da Educação Básica revelam que a taxa de analfabetismo funcional, que se refere à população com 15 anos ou mais que possui menos de quatro anos de escolaridade formal, sofreu uma leve redução em relação à década anterior. Contudo, ainda é possível identificar barreiras no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, fundamentais para a inserção social e econômica desses indivíduos.

Entre os principais desafios identificados para a melhoria da educação na região, destacam-se a elevada dependência de transferências governamentais para o financiamento educacional, a necessidade de ampliar a infraestrutura

escolar, a correção das distorções idade/série e a redução do analfabetismo funcional. Além disso, a persistente desigualdade nos investimentos entre municípios com características econômicas semelhantes indica que as políticas públicas implementadas não têm sido capazes de promover equidade educacional. Essa desigualdade é reforçada pela falta de planejamento contínuo e efetivo, que compromete os avanços nas condições de aprendizagem e na qualificação profissional dos professores, fatores críticos para a melhoria dos resultados educacionais no Maciço de Baturité.

Conforme a Secretaria do Planejamento e Gestão do Ceará (SEPLAG), a região é formada por 13 municípios, listados aqui em ordem alfabética: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

A rede de ensino tem mais de 50% de seus estabelecimentos ofertando ensino integral, atendendo um número de 11.314 estudantes regularmente matriculados, segundo os registros do SIGE. Ao todo existem cerca de 26 unidades escolares assim distribuídas: 14 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), 5 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), 4 Escolas de Ensino Médio (EEM), 1 Escola Indígena, 1 Liceu e 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

No contexto educacional, embora a região possua importantes instituições, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), muitos estudantes ainda lidam com dificuldades econômicas e geográficas para alcançar a educação superior.

Quanto ao ensino de Sociologia e sua relação com estudantes, há uma crise de sentidos e significados na escola que revela um desencontro profundo entre a função social historicamente atribuída à instituição escolar — a transmissão e socialização do conhecimento — e as condições concretas em que esse processo se dá hoje. Segundo Mendonça (2011), as mudanças nas relações sociais e produtivas intensificaram o estranhamento dos sujeitos no ambiente escolar. Professores e estudantes não se identificam mais com o espaço escolar: uns porque não conseguem ensinar, outros porque não aprendem, gerando um vácuo de motivação e sentido. Essa crise aponta para uma desconexão entre os significados sociais da escola — historicamente

cristalizados — e os sentidos pessoais que os indivíduos constroem a partir de suas vivências concretas. Esses desencontros são amplificados pelas condições objetivas das escolas públicas, como superlotação, precarização do trabalho docente, sucateamento da infraestrutura e políticas educacionais autoritárias que limitam a autonomia pedagógica.

Para Mota (2003) e Geraldi (2010) a postura pedagógica influencia diretamente a relação dos estudantes com a disciplina pois os professores frequentemente atribuem o “fracasso escolar” aos alunos, sem refletir sobre as condições estruturais e as próprias limitações do sistema educacional. Essa visão desconsidera que o aprendizado é um processo relacional, no qual os saberes dos alunos devem ser valorizados para que a sociologia cumpra seu papel crítico e emancipatório.

Outros desencontros são revelados por Dayrell e Reis (2007) e Carrano (2010) principalmente entre as expectativas da escola, as práticas pedagógicas e as realidades dos alunos. Para os autores há uma dissonância entre o papel idealizado do aluno e as demandas dos jovens, que veem a escola como uma obrigação distante de seus interesses imediatos. A sociologia, muitas vezes é vista como irrelevante ou difícil, principalmente quando seu ensino se reduz à reprodução mecânica de conceitos. Esse cenário evidencia a necessidade de superar abordagens tradicionais e reforçar a ideia de que o saber é algo a ser construído coletivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A unidade escolar investigada, com mais de seis décadas de atuação, destacou-se ao longo de sua trajetória por abrigar um expressivo número de estudantes, operando, em determinados períodos, em três turnos para atender à demanda local. Contudo, com a implementação do ensino médio em tempo integral no estado do Ceará, essa instituição tem enfrentado um processo gradual de redução em seu corpo discente. Esse declínio se evidencia, sobretudo, pela escolha de alunos recém-egressos do ensino fundamental II, que optam por se matricular em escolas localizadas em municípios vizinhos, bem como pela transferência de estudantes veteranos. Tal movimento de

afastamento e posterior retorno de discentes para unidades escolares com carga horária reduzida não é um fenômeno isolado, mas sim uma tendência identificada por Bernardo (2023) e Ratier (2025) em diversas unidades federativas do país, refletindo desafios estruturais e pedagógicos que ultrapassam os limites regionais.

Essa dinâmica gera desafios específicos, particularmente durante o segundo semestre do ano, quando ocorre a colheita da castanha de caju, produto de significativa importância econômica para a região. Nesse período, é comum observar o atraso frequente de estudantes que, ao ajudarem suas famílias nas atividades agrícolas, perdem o transporte que os conduz à escola. Em alguns casos, a ausência é mais prolongada, refletindo a necessidade de priorizar as demandas econômicas familiares relacionadas à cajucultura em detrimento da continuidade escolar.

O relatório de lotação dos profissionais que atuam na unidade escolar indica que o quadro docente é constituído por um total de 24 professores, dos quais 7 são efetivos e os demais contratados em regime temporário. No que se refere aos docentes estáveis, apenas um encontra-se em exercício pleno na regência de turmas, enquanto 2 atuam em funções administrativas no âmbito da gestão escolar, 1 é responsável pela coordenação do centro de multimeios e 3 exercem funções de assessoramento pedagógico, com atividades readaptadas em razão de restrições funcionais.

Na escola verificou-se que há um fluxo constante de profissionais, decorrente da ausência de concursos públicos, elevando o quadro de profissionais contratados por tempo determinado de trabalho. Essa instabilidade no quadro docente pode acarretar uma fragmentação do processo ensino-aprendizagem, gerar fragilidade na construção de projetos pedagógicos de longo prazo, desfavorecer o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes e dificultar a manutenção de uma sequência lógica e progressiva no desenvolvimento curricular.

Quanto à unidade curricular de Sociologia, esta é ministrada por um professor temporário, possuindo formação específica na área e selecionado por meio de processo público de contratação. A disciplina integra a matriz curricular do Ensino Médio, estando inserida na Formação Geral Básica — área

de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas —, com carga horária semanal de uma hora, sendo ofertada de forma contínua para todas as séries desse nível de ensino. Como material didático adotado oficialmente, utiliza-se o livro *Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Adicionalmente, constam no acervo do centro de multimeios, outros recursos complementares empregados pelo docente, como o *Conexão Educação: Sociologia* - guia da(o) professora(or), em formato eletrônico.

A análise do PPP da escola permitiu identificar que a Sociologia é compreendida como um componente curricular fundamental para a formação crítica dos estudantes. Ela aparece valorizada por sua capacidade de promover a reflexão sobre as relações sociais e os processos históricos que moldam a sociedade, proporcionando aos estudantes uma compreensão aprofundada de sua inserção prática como sujeitos sociais. Nada obstante, embora os conteúdos de Sociologia presentes no PPP aparentam buscar uma perspectiva emancipatória, que prioriza a formação de sujeitos autônomos e críticos, também se observa a presença de uma orientação mais liberal, focada na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Essa dualidade reflete uma tensão comum no campo educacional, em que a formação para a cidadania crítica e a preparação para a inserção profissional frequentemente se sobrepõem e, em alguns casos, se chocam.

Durante o processo de observação não participante realizado no contexto investigado, foi possível constatar que o docente se empenha em adotar uma linguagem acessível e didaticamente estratégica, com vistas à efetiva transposição do conteúdo escolar para o universo dos estudantes. Uma das aulas observadas seguiu o formato de exposição dialogada, sendo enriquecida pelo uso de recursos digitais, como projetor de imagens e apresentações em *PowerPoint*, o que denota a tentativa de tornar o processo de ensino mais dinâmico e envolvente. A temática discutida apresentava relevância significativa para a construção de saberes sociológicos, favorecendo reflexões críticas sobre aspectos estruturais da realidade social. No entanto, apesar do esforço visível do professor em criar um ambiente de aprendizagem dialógico e interativo, foi perceptível uma atmosfera de apatia por parte dos discentes, traduzida em baixa participação e escassa interlocução, o que pode sinalizar desafios

relacionados ao engajamento estudantil e à ressonância do conteúdo com as vivências dos alunos.

Com base nas entrevistas conduzidas com os docentes, estes revelaram preocupação com a realidade no contexto investigado, especialmente no que tange à instabilidade profissional e às implicações pedagógicas decorrentes da nova organização curricular. Constatou-se que o professor responsável pela disciplina de Sociologia no ano anterior precisou buscar outra unidade escolar para complementar sua carga horária e, assim, assegurar uma remuneração mensal mais adequada, o que evidencia um problema estrutural relacionado à precarização do trabalho docente e à desvalorização da carreira na rede pública. O atual professor de Sociologia, por sua vez, também ministra outras disciplinas pertencentes ao eixo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), situação que, segundo ele, pode provocar confusão entre os estudantes no que se refere à distinção conceitual entre os componentes curriculares, sobretudo diante da proximidade de algumas temáticas. Essa constatação remete ao estudo de Freire (2020), que também observou, em outros contextos da mesma região, a sobreposição de conteúdos e a consequente dificuldade dos discentes em atribuir os saberes ao seu campo específico de origem. Outro ponto comum entre os docentes

a crítica ao material didático atualmente adotado, organizado por área, o qual, segundo relatos, apresenta os conteúdos de Sociologia de forma diluída, esvaziando sua potência crítica e tornando-se, assim, alinhado à lógica de uma educação técnica e fragmentada, conforme analisado por De Mazzi (2022). O professor, ainda em início de carreira, expressou que essa configuração exige um esforço redobrado de domínio científico para o uso eficiente do livro didático, cuja abordagem pouco dialoga com sua formação disciplinar recebida na graduação. Ademais, o material utilizado foi selecionado por seu antecessor, sem que houvesse capacitação específica para seu uso adequado. Ambos os profissionais relatam a escassez de recursos pedagógicos atualizados, o que compromete o aproveitamento potencial da disciplina, especialmente diante da carga horária reduzida, intensificando os desafios para garantir um ensino de Sociologia significativo e formativo.

No entrelaçamento das falas obtidas durante a entrevista com a integrante do núcleo gestor, evidencia-se um cenário institucional permeado por diversos desafios. Sua ascensão à gestão escolar, após quase uma década de liderança contínua por parte da gestora anterior, tem sido marcada por esforços intensos no sentido de construir uma identidade profissional própria, sem abrir mão da escuta atenta e do diálogo com os diversos segmentos da comunidade escolar. Conforme relatado, apesar das dificuldades inerentes ao processo de transição e à persistência de círculos viciosos que comprometem a dinâmica pedagógica, a entrevistada destaca como elemento positivo a manutenção de relações interpessoais profícuas com professores, estudantes, servidores e famílias, revelando sensibilidade para os aspectos humanos da gestão educacional. Em seu diagnóstico, a baixa performance da escola em avaliações externas como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é reflexo não apenas de lacunas pedagógicas, mas também de um modelo de gestão que, por vezes, privilegia números em detrimento do aprendizado significativo. Chama atenção, nesse contexto, a ênfase conferida à disciplina de Sociologia, reconhecida pela gestora como um campo essencial na formação do pensamento crítico e, sobretudo, como componente central na elaboração das redações do ENEM — o que evidencia seu potencial transversal e articulador de saberes.

No âmbito das análises qualitativas provenientes do grupo focal, emergiram percepções contraditórias e questionadoras por parte dos discentes em relação à disciplina de Sociologia, compondo um panorama que oscila entre a valorização afetiva e a problematização crítica. De um lado, os estudantes manifestaram apreço tanto pela componente curricular quanto pela atuação do professor responsável, destacando, respectivamente, o caráter instigante das discussões propostas — sobretudo quando articuladas com temas do cotidiano — e a postura acolhedora, bem-humorada e empática do docente, o que contribui para o estabelecimento de uma ambiência pedagógica mais acessível e envolvente. No entanto, apesar desse reconhecimento positivo, muitos apontaram a elevada complexidade de certos conteúdos, os quais, ancorados majoritariamente nos livros didáticos, são descritos como de difícil

compreensão e distantes da realidade vivenciada pelos jovens. Dentre as sugestões apresentadas para tornar as aulas mais atrativas e inteligíveis, destacam-se temas como redes sociais, futebol, tecnologia e manifestações culturais — tópicos que, segundo os participantes, dialogam com seus interesses e repertórios socioculturais. Paralelamente, observou-se um questionamento recorrente acerca da atualidade e da funcionalidade das atividades e dos materiais indicados em aula, considerados, por alguns, excessivamente datados e pouco dinâmicos. Em relação às perspectivas acadêmicas futuras, ainda que alguns estudantes tenham expressado intenção de prestar o ENEM e ingressar em cursos da UNILAB, nenhum deles demonstrou interesse por formações vinculadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente a Sociologia. Tal desinteresse outrora retratado por Freire (2020) foi justificado pela percepção generalizada de que a disciplina não oferece retorno financeiro significativo, além da crença de que a atuação do sociólogo estaria restrita, quase exclusivamente, à docência — visão que revela tanto uma limitação nas representações sociais sobre a profissão quanto os efeitos concretos da desvalorização histórica das humanidades no cenário educacional brasileiro.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

luz das análises empreendidas, torna-se evidente que o ensino de Sociologia, no contexto investigado, encontra-se imerso em um complexo emaranhado de desafios pedagógicos, políticos e sociais. Os resultados apresentados neste estudo evidenciam que as particularidades regionais — como a dependência econômica da agricultura familiar, as desigualdades educacionais e a falta de infraestrutura — agravam esses desafios, criando um ciclo vicioso em que a desmotivação discente e a alienação curricular se reforçam mutuamente.

A Sociologia está presente nos currículos escolares, mas, na prática, conforme aponta Ferreira (2020), enfrenta muitos desafios para se consolidar como uma disciplina significativa. Vários fatores contribuem para essa situação: carga horária reduzida, conteúdos fragmentados, falta de materiais didáticos adequados, condições precárias de trabalho para os professores e

pouco reconhecimento por parte das instituições de ensino. Ela existe “no papel”, mas sua aplicação real é marcada por omissões. O problema não é só a falta de tempo nas aulas (uma questão quantitativa), mas principalmente a ausência de um projeto pedagógico que valorize seu papel na formação crítica dos estudantes. Sem condições adequadas, fica difícil desenvolver aulas consistentes e engajadoras. Além disso, no dia a dia da escola, muitos alunos a veem como uma disciplina sem importância imediata ou até dispensável. Para Bodart e Tavares (2020) essa visão não surge por acaso: ela reflete como a escola trata a matéria, desde o discurso sobre sua importância (ou falta dela) até o espaço que lhe é dado no currículo. O cenário piora com um modelo educacional cada vez mais focado em competências utilitárias e avaliações padronizadas, que ignoram as especificidades das Ciências Humanas.

Como demonstrado nas entrevistas com gestores e docentes, a pressão por resultados quantificáveis em avaliações externas, como o ENEM e o SPAECE, acaba por subordinar a formação crítica às demandas imediatistas de empregabilidade, reproduzindo assim a hierarquização de saberes que a Sociologia deveria questionar. Essa dinâmica é ainda mais perversa quando consideramos a desvalorização profissional dos sociólogos, cujo campo de atuação, na visão dos estudantes, restringe-se à docência, refletindo um imaginário social limitado e influenciado pela histórica marginalização das Humanidades.

Contudo, mesmo diante dessas adversidades, emergem indícios de que a Sociologia, quando trabalhada de forma contextualizada e dialógica, pode exercer um papel transformador na educação básica. O reconhecimento por parte dos estudantes quanto ao caráter provocativo e instigante das discussões sociológicas, especialmente quando articuladas a temas cotidianos como redes sociais, tecnologia e cultura juvenil, revela o potencial dessa disciplina em ressignificar o espaço escolar e ampliar os horizontes epistemológicos dos jovens. Nesse sentido, faz-se imperativo repensar as estratégias de ensino, superando modelos tradicionais e investindo em uma pedagogia que valorize os saberes prévios dos alunos, integre suas trajetórias identitárias ao processo educativo e promova uma aprendizagem ativa e significativa. Afinal, a Sociologia não deve ser compreendida meramente como mais uma disciplina

a ser cumprida no currículo, mas sim como uma ferramenta essencial para que os estudantes possam decifrar, problematizar e intervir criticamente na realidade social que habitam.

Conclui-se, portanto, que a efetividade do ensino sociológico está intrinsecamente vinculada a uma conjuntura favorável, sustentada por políticas públicas consistentes, formação continuada e crítica dos docentes, disponibilidade de recursos didáticos atualizados e uma gestão escolar comprometida com a valorização das Ciências Humanas e Sociais. Esses elementos, articulados de forma sinérgica, podem contribuir significativamente para a construção de experiências educativas enraizadas no cotidiano dos sujeitos, resgatando o sentido social do ato educativo e valorizando os saberes plurais dos estudantes enquanto sujeitos históricos e participantes ativos do processo formativo. Nesse horizonte, torna-se imperativo refundar o lugar da Sociologia na escola pública, não apenas como componente curricular, mas como espaço de escuta, de democratização do conhecimento, de diálogo intercultural e de resistência epistemológica frente a tecnocratização e instrumentalização do currículo. Para que a disciplina cumpra, de fato, sua função na formação crítica dos jovens, é preciso que ela seja reconhecida como prática social transformadora, capaz de interpelar a realidade e projetar novos sentidos para a educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge Alexandro. Os “usos” da imaginação sociológica na prática de ensino do professor de Sociologia. **Revista Vox Metropolitana**, n. 02, p. 125-135, fev. 2020.

BERNARDO, Jéssica. **Quase 90 mil alunos pediram para deixar o ensino integral em SP**. Metrôpoles, Brasília, 14 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.metrosoles.com/sao-paulo/quase-90-mil-alunos-pediram-para-deixar-ensino-integral-modelo-em-sp>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. O status da Sociologia Escolar: que pensam os alunos? **Mediações-Revista de Ciências Sociais**. v.25, n.3, 2020.

CARRANO, Paulo C. R. **O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta**. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, L. M. C. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

CEARÁ. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). **Panorama Socioeconômico das Regiões de Planejamento do Estado do Ceará**. Fortaleza: IPECE, 2025

CIGALES, M. P. História, políticas educacionais e desafios para o ensino de sociologia no Brasil: entrevista com Simone Meucci. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p.204-218, 2015.

DE MAZZI, Flavia Paulina Rodrigues; DA SILVA, Angela Maria. Os Livros Didáticos Para o Ensino Das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Composição Revista de Ciências Sociais da UFMS**, v. 3, n. 27, p. 19-37, 2022.

DYRELL, J. **A escola como espaço multicultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREITAS, I. P. T. D. de; AGUIAR, E. P. Construindo Caminhos Metodológicos: A Abordagem Qualitativa. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11325, 2021.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e de sua inserção no Ensino Médio. **MovimentAção**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 39-55, 2017.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 2, 2021.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A Observação Reflexiva na Prática Pedagógica dos Professores em Formação Inicial Constituinte da Transposição Didática dos Saberes A Ensinar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, 2014.

MENDONÇA, S. G. DE L.. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 341–357, dez. 2011.

MERCADO, L. P. L.; REGO, A. P. M. Formação de pesquisadores em integridade na pesquisa: espaços e subsídios relacionados aos cuidados éticos na pesquisa educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–19, 2023.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 359–382, dez. 2011.

MOTA, K. C. C. DA S. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica**. (Dissertação de mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

FERREIRA, Wallace. Os dez anos da ABECS e os desafios do ensino de Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 6–14, 2022.

FREIRE, Newton Malveira. **Percepções discentes sobre o ensino de sociologia nas escolas públicas estaduais do Maciço de Baturité**. 2020. 206f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de

Pesquisa e Pós-graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Fortaleza, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Ano: 2023. Brasília, DF: Inep, 2024.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. **Grupo Focal**. In: BARBOSA, Frederico Celestino. Pesquisas Científicas: da teoria à prática. Piracanjuba-GO: Editora Conhecimento Livre, 2021

RATIER, Rodrigo. **Ensino integral “expulsa” jovens e adultos da escola, diz especialista**. UOL Notícias, São Paulo, 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/rodrigo-ratier/2025/02/26/ensino-integral-expulsa-jovens-e-adultos-da-escola-diz-especialista.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2025.

RESENDE, José Manuel. Para que serve a Sociologia no contexto da nossa modernidade inacabada? In: **Ciclo de Conferências Sociologia, Ciência e Profissão**, Anais [1 - 5]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003. Disponível em: <https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462cca6330d5f_1.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2025.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica** [recurso eletrônico], Florianópolis : Editora da UFSC, 2023.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática Como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8574, 2021.

SEVILLA, Gabriela Garcia. **Ensino de sociologia e direitos humanos: temas sensíveis na escola em tempos neoconservadores.** 2021. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

TOLEDO, L. A.; SHIAISHI, G. de F. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. **Revista da FAE**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2016.

VASCONCELOS, Luís Henrique De Souza. **Formar para o enem x formar para a vida: os binarismos do ensino de sociologia na escola média.** Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47503>>. Acesso em: 08 abr. 2025.

VIDAL, Eloisa Maia et al. **Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região.** In: VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche (Orgs.). **Educação e território: contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité**, Ceará. Fortaleza: Liber Livro, 2014. p. 43-63.

VIVEK, R., NANTHAGOPAN, Y., PIRIYATHARSHAN, S. Beyond Methods: Theoretical Underpinnings of Triangulation in Qualitative and Multi-Method Studies. SEEU Review, **Sciendo**, Vol. 18 (Issue 2), (2023) pp. 105-122.



ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO II

Sociologia escolar, juventudes e resistências

SOCIOLOGIA NO CÁRCERE: ENTRE SABERES CRÍTICOS, AUTONOMIA DOCENTE E SILENCIAMENTOS CURRICULARES

Jacqueline Dias da Silva dos Santos¹

Cristiane Carvalho Nunes de Souza²

Caio Luiz Cardoso Oliveira³

Natália Aimar Ferreira⁴

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a experiência e a percepção docente sobre o currículo de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do sistema prisional. Como aporte teórico conta com contribuições dos estudos críticos de currículo e pesquisas de estudiosos da Educação Prisional. Com abordagem qualitativa, este estudo apresenta dados de campo obtidos por um dos autores que é docente em uma escola inserida em uma penitenciária localizada em Minas Gerais, bem como discussões produzidas em um grupo de estudos que integram os demais autores. O texto se organiza a partir de uma introdução, problematizando o currículo a partir da experiência docente no sistema prisional, o desenvolvimento em duas seções com debates e contribuições da

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, jackdiasjf@yahoo.com.br

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, criscns2006@yahoo.com.br

3 Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, ccardoso210@gmail.com

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Professora Substituta do Departamento de Educação na mesma instituição - natalia.aimar@estudante.ufjf.br

teoria crítica do currículo e algumas considerações que podem contribuir para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Sociologia, Sistema Prisional

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões que envolvem a experiência e a percepção docente sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do sistema prisional. Como aporte teórico conta com contribuições dos estudos críticos de currículo e pesquisas de estudiosos da Educação Prisional. Com abordagem qualitativa, este estudo apresenta dados de campo obtidos de um dos autores, que é docente em uma escola inserida em uma penitenciária localizada em Minas Gerais, bem como discussões produzidas em um grupo de estudos que integram os demais autores. O texto se organiza a partir de uma introdução, problematizando o currículo a partir da experiência docente no sistema prisional, o desenvolvimento em duas seções com debates e contribuições da teoria crítica do currículo e algumas considerações que podem contribuir para trabalhos futuros.

Para alcançar os objetivos propostos foi necessário recorrer às anotações de um diário de campo, construído a partir da experiência vivida e para uma finalidade acadêmica diante do interesse nos estudos sobre a Educação Prisional. As anotações inseridas na primeira seção do artigo constituem marcos sobre o início de uma atuação docente em uma modalidade diferenciada de ensino e a emergência de um currículo no contexto da pandemia. Na segunda seção, no entanto, traz algumas experiências da prática profissional com a retomada das atividades presenciais, uma reflexão sobre o “currículo oculto” no cárcere e os dilemas com os quais o professor se depara ao atuar no sistema prisional. A teoria, contudo, se deu pela contribuição dos teóricos críticos e a escolha por essa perspectiva epistemológica foi influenciada pela noção de que a escola e a educação são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Como vertente crítica, essa abordagem permite refletir uma perspectiva libertadora que se relaciona às contradições presentes na sociedade capitalista e de forma mais centrada em uma concepção de educação voltada para um público marginalizado socialmente.

1 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DE “MUROS” E “PAREDES”: O INÍCIO DE UMA REFLEXÃO DOCENTE

O texto a seguir configura-se como um relato de campo de uma das autoras desta comunicação, construído a partir de uma experiência docente no sistema prisional. Por meio dele, são compartilhadas impressões, desafios e reflexões vivenciadas no cotidiano escolar dentro da prisão, com foco nas questões curriculares e nas especificidades que envolvem a educação de pessoas privadas de liberdade.

Desde que comecei a lecionar no sistema prisional no ano de 2021, tive muitas inquietações que me levaram a refletir sobre o Currículo nesse contexto. Tais reflexões partiam da minha formação em Ciências Sociais, da minha prática enquanto docente e de como estas poderiam contribuir para a formação de pessoas privadas de liberdade. Nesse âmbito, várias questões se somavam às demandas de adaptação curricular para atender às experiências e necessidades específicas dos alunos, como a limitação dos recursos e acesso a materiais didáticos, o tempo limitado para a educação devido a rotina de segurança das prisões, a descontinuidade dos estudos por motivos diversos e o clima escolar afetado pelo estigma.

Minha experiência inicial se deu em consonância com um contexto em que as redes de educação brasileira adotaram o ensino remoto emergencial em função do cenário pandêmico, no qual as estratégias pedagógicas também se modificaram. No âmbito do Estado de Minas Gerais, adotou-se o Plano de Estudo Tutorado (PET) que consistia em um material que já vinha pronto no formato de apostilas mensais e/ou bimestrais organizado com base no Currículo Referência de Minas Gerais (2020) e que se encontrava disponível para *download* em um site específico⁵ criado para este fim. Para os alunos que não possuíam acesso à Internet, o PET foi disponibilizado de forma impressa, permitindo a entrega na residência dos estudantes ou a sua retirada nos estabelecimentos escolares.

5 O endereço eletrônico para acesso ao PET se encontra no link: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/>. Através dele também é possível o acesso ao conteúdo e às videoaulas.

No sistema prisional, contudo, o trabalho com o PET se deu de forma peculiar, uma vez que não havia uma apostila elaborada para atender a EJA do sistema prisional. Desta forma, de modo a compreender as demandas desse público, cada escola estabeleceu formas de elaborar o material com a contribuição dos professores que se responsabilizaram pela sua construção. Naquele ano em específico, a matriz curricular obedecia a divisão por áreas de conhecimento estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os professores se enquadravam nas disciplinas com seus respectivos componentes curriculares: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Inglês e Língua Portuguesa). As disciplinas de Matemática e Educação Física, contudo, não sofreram mudança na sua organização.

A elaboração do PET das disciplinas mencionadas foi realizada em grupos que se reuniam presencialmente e por aplicativo de mensagens de acordo com a área em que os professores pertenciam. Assim, as apostilas foram organizadas em conjunto, através de debates que tinham como base o Currículo de Referência de Minas Gerais, o PET da área de conhecimento e as demandas dos alunos privados de liberdade. Estes, por sua vez, recebiam as apostilas nas celas, o que demandava o trabalho conjunto da secretaria da escola com os policiais penais para garantir acesso ao material. A devolução também se dava por essa dinâmica até chegar aos professores para posteriormente corrigirem as atividades, lançar a frequência e as notas no Diário Eletrônico Digital (DED).

Sobre o relato acima, há de se questionar a perspectiva em que se reproduzem os currículos. De acordo com o sociólogo Michael Young (2014) há uma distinção entre dois tipos de conhecimento: o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. Preocupado com a abordagem do currículo reduzida à perspectiva de reprodução das relações de poder, Young define o conhecimento dos poderosos como aquele que seleciona os conteúdos e toma decisões sobre o que entra ou não nos currículos. Por outro lado, o conhecimento poderoso, segundo o autor, corresponde a uma mudança de perspectiva que permite olhar para além do que se decide sobre o currículo e se questionar se o currículo específico pode conter um conhecimento que,

ao ser adquirido pelos estudantes, será poderoso. E esse poder se dá no sentido que a partir do conhecimento adquirido seja possível interpretá-lo e transformá-lo. Assim, a teoria do autor parte de um currículo que se centre em um conhecimento dos quais os estudantes não teriam acesso em outro lugar a não ser na escola.

Outro ponto para discussão seria de que o currículo possui o papel normativo e o papel crítico, tal como ressalta Young (2014). Para ele, dizer que a teoria do currículo possui um papel normativo é concordar com o fato de que para possuir um currículo crítico é preciso pensar em normas e regras em sua aplicação pois, segundo o autor “é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesmas” (p. 194). Assim, os professores precisam do currículo normativo como forma de afirmarem sua autoridade profissional, mas também atuarem como críticos aos currículos propostos, contextualizando com as diversas realidades, de modo que exista a prática de ambos os papéis, o normativo e o crítico.

2 EDUCAÇÃO ENTRE “GRADES”: UMA PROBLEMATIZAÇÃO EM “CELAS” DE AULA

Outro relato a ser estabelecido no debate curricular deriva da experiência em sala de aula, estando presencialmente com os estudantes privados de liberdade. No contexto de retomada das atividades presenciais foi possível refletir sobre a dinâmica e interações que ocorrem no ambiente prisional e que podem influenciar não só na formação pessoal e social dos estudantes, mas na formação dos professores. Desta forma, inicialmente ao ter tido contato somente com o currículo predefinido dos documentos oficiais, dos livros didáticos, das leis, dos planos de ensino e do que é formalmente definido, foi possível atentar para o que a escola ensina de forma implícita. Tal como pontua Silva (2003) existem aprendizagens informais que são denominadas currículo oculto. Segundo o autor, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo

oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

Assim, como ressalta Araújo (2018), no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

No contexto de uma escola inserida em uma penitenciária, ou em uma instituição total nos termos de Goffman (1961), torna-se possível analisar de maneira mais aprofundada as interações entre saber, disciplina e poder. Nesse ambiente, as relações pedagógicas não acontecem de forma isolada, mas estão diretamente atravessadas por dinâmicas de controle e vigilância que estruturam a vida cotidiana dos sujeitos. A interação face a face nas práticas escolares, tão enfatizada por Goffman, revela uma tensão constante entre os objetivos educativos e as exigências institucionais de manutenção da ordem, da segurança e da disciplina.

O currículo, por sua vez, frequentemente assume uma forma hegemônica, marcada pela reprodução de conteúdos prescritos que pouco dialogam com as experiências de vida dos alunos privados de liberdade, reforçando um modelo educativo voltado mais para o enquadramento comportamental do que para a formação crítica e emancipatória. Assim, a escola no cárcere acaba por desempenhar um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que pode abrir brechas para processos formativos significativos, também opera como um instrumento de produção de identidades disciplinadas, ajustadas às lógicas institucionais de controle, reforçando desigualdades e reproduzindo as mesmas relações de poder que marcam o ambiente prisional.

Sobre essa menção, é possível descrever alguns aspectos específicos que constituem a educação no cárcere a partir da experiência vivida. Por motivos de segurança e das rotinas da penitenciária, as aulas não obedeciam ao horário definido para o seu início, muitas vezes haviam atrasos de mais de uma hora para o início das atividades e, quando não atrasavam a retirada dos alunos para a escola, as aulas eram canceladas. Esses cancelamentos se davam por motivos diversos, sendo a maioria dessas justificativas pautadas na falta de um efetivo de policiais para atender a escola. A consequência

desses cancelamentos impactou diretamente a rotina dos professores, pois por muitas vezes não era possível colocar em prática os planejamentos das aulas, o que gerava muita frustração e desesperança. Outro ponto se dava à sequência didática dos conteúdos que ficavam comprometidos diante dos atrasos e cancelamentos constantes.

Diante da situação exposta, em que seria necessário readaptar os conteúdos e trabalhá-los como projetos, a compreensão do currículo requer um olhar mais ampliado do que seja a “neutralidade” das seleções do conhecimento. Considerando a situação descrita, qual conteúdo é considerado importante para ser ensinado e seria possível abrangê-lo diante de situações externas à escola? Questões como essa são parte do cotidiano dos professores que lecionam no sistema prisional precisam lidar. Como alternativa de muitos profissionais, o trabalho com projetos passou a ser constante em suas aulas pelo fato de serem adequados a organização do tempo, dada a sua amplitude e durabilidade dessa estratégia de ensino. Nas reposições de aulas, contudo, os projetos interdisciplinares envolviam professores de várias disciplinas, com atividades dinâmicas que envolviam jogos, filmes e debates.

Para pensar sobre essa realidade, Moreira e Candau (2007) fundamentados na concepção histórico-crítica, defendem que o currículo se trata de uma discussão ampla que envolve pensar não somente nos conhecimentos escolares, mas no ensino e na aprendizagem, nas relações sociais, nas transformações e nos valores empreendidos na construção de identidades. Assim, sendo, o currículo é compreendido como

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

No bojo de uma educação voltada a atender os ditames capitalistas, tal como também caracteriza a Educação Prisional, os autores mencionam um tipo de educação voltada para atender as necessidades básicas de aprendizagem, de forma a suprimir alguns conhecimentos e tratar outros como essenciais. O

sistema educativo, contudo, pensado a partir de ideologias reflete a economia capitalista, determinam papéis para os indivíduos e como agentes hegemônicos atuam pelo ensino oculto que determinam também o conhecimento.

É coerente dizer, como mencionam Castro e Mariano (2015), que o conhecimento reproduzido na escola tem intenções diversas, ou seja, se destina a pessoas diferentes e classes diferentes. Assim sendo, permite inferir que a distribuição do conhecimento também é desigual, permitindo o acesso de certos grupos e a exclusão de outros, uma vez que as instituições escolares são dotadas de uma função ideológica.

Segundo Michael Apple, essa interpretação nos

[...] permite que comecemos a ver como a sociedade reproduz a si mesma, como perpetua suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural dos quais uma complexa, mas desigual, sociedade industrial depende e como mantém a coesão entre classes e indivíduos pela propagação de ideologias que acabam por sancionar os arranjos institucionais existentes e que podem causar estratificação desnecessária e desigualdade em primeiro lugar (APPLE, 2006, p.98).

Nesse ponto abordado pelo autor, as escolas constituem elementos importantes que contribuem para a reprodução da desigualdade por difundirem determinados tipos de conhecimento, uma vez que o controle do conhecimento é um fator importante para a ampliação da dominação ideológica. Desta forma, o reconhecimento dos interesses sociais que orientam o currículo devem ser levados em consideração. E, com o objetivo de preparar os “alunos reclusos” para o trabalho ou, nos termos de Foucault (1999), formar os corpos dóceis, o currículo pode assumir diversas facetas para se diferenciar e atender aos objetivos econômicos e ideológicos.

Retomando as contribuições de Apple

Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a

pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos (APPLE, 2006, p.105).

A partir da citação acima percebe-se que a diferenciação do currículo implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas e também forma condutas compatíveis com o que a sociedade e a economia capitalista almejam. Assim, o currículo oculto que abrange as práticas e tudo o que ocorre no contexto escolar desde as relações sociais e as normas, estão pautadas em um objetivo predefinido de acordo com a lógica do sistema.

No que diz respeito ao docente que atua no sistema, que carecendo de uma formação específica para atuar no contexto das prisões se depara com muitas realidades que colocam em xeque o seu trabalho enquanto educador. Tal formação acaba por ocorrer na experiência diária, ao lidar com desafios impostos pelas contradições entre a proposta educativa e a estrutura da prisão que se apresenta como opressora e hostil. O professor nesses espaços acaba por atuar como resistência em um contexto dotado de uma lógica própria, com regras predefinidas, rituais que antecedem a sua chegada à sala de aula, a reclusão a qual se submetem os demais funcionários, a tensão emocional que se dá por ruídos diversos, latidos de cães e sirenes de viaturas, a insalubridade e as instalações precárias das dependências carcerárias e das salas de aula, as carências de recursos e de materiais para o trabalho. Essas são apenas algumas das questões que perpassam a atuação do docente para além da sala de aula e dos conteúdos que ministra.

Além das questões mencionadas, os sentimentos de medo e pânico também são parte do cotidiano do professor, seja por este conhecer os riscos de fuga, rebelião, brigas entre grupos (facções), presenciar os procedimentos de disciplina que utilizam gás de pimenta, bombas e tiros com balas de borracha. Ao vivenciar esses desafios, o professor é levado a refletir sobre a sua prática, o que incorre no que Freire (1996) denomina como “formação permanente” que consiste em um processo de ação-reflexão-ação que permite ao professor desenvolver uma postura crítica em relação à sua realidade. E é pensando

sobre sua prática na atualidade que este pode aprimorar posteriormente. Portanto, é necessária uma constante reflexão sobre sua prática.

Contudo, é necessário apontar que, diante das realidades com as quais o professor do sistema prisional se depara é fundamental pensar em uma formação que leve em consideração as contradições existentes entre a autonomia dos estudantes e os valores institucionais do sistema prisional. Esse duplo cenário que se impõe ao docente, também possui dois caminhos, conforme explicita Duarte (2013)

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores, que muitas vezes, despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática tendem a dois caminhos distintos; — ou se alienam juntamente com o sistema, enrijece sua prática e se entrega ao comodismo, ou cria possibilidades de atuar de modo criativo e inovador nesse ambiente repleto de limitações políticas, administrativas e de segurança (p.2).

A citação de Duarte descreve de maneira lúcida o que ainda hoje se observa entre os profissionais que atuam na Educação Prisional. O ambiente hostil e desafiador faz com que muitos docentes desistam de trabalhar com esse público, seja em razão de questões emocionais, seja pela falta de reconhecimento institucional ou pela desvalorização de sua atuação por parte de seus pares e da própria gestão prisional. Por outro lado, aqueles que permanecem, muitas vezes motivados pela necessidade de emprego ou pela estabilidade funcional, acabam por ceder às imposições institucionais, o que contribui para a delimitação e o empobrecimento de sua prática pedagógica. Esse quadro reforça a urgência de políticas de formação e de acompanhamento que fortaleçam o papel emancipador da escola no cárcere e a identidade docente nesses espaços.

Diante dessa análise, observa-se que a prática docente na Educação Prisional é atravessada por múltiplas dimensões que envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também institucionais e contextuais. As tensões entre os objetivos educativos e as exigências disciplinares do ambiente prisional evidenciam a necessidade de uma formação docente que contemple as especificidades desse campo. O enfrentamento cotidiano de limitações materiais,

restrições de espaço e tempo, além das dinâmicas de controle social, impacta diretamente a elaboração e a implementação do currículo. Nesse sentido, compreender os efeitos dessas condições sobre as escolhas pedagógicas e sobre o desenvolvimento profissional dos professores torna-se fundamental para pensar caminhos que favoreçam uma prática educativa mais consciente, reflexiva e contextualizada. A partir dessas considerações, seguem-se algumas reflexões finais sobre os desafios e as possibilidades de constituição de um currículo escolar no sistema prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, torna-se possível reconhecer a relevância dos estudos críticos do currículo para a compreensão das especificidades que envolvem a Educação Prisional e também o ensino de Sociologia nesse contexto. Essas abordagens teóricas contribuem para ampliar o entendimento sobre os desafios enfrentados pelos docentes, especialmente no que diz respeito à necessidade de uma constante reflexão sobre as diferenças, as desigualdades e as particularidades que atravessam o exercício da docência em contextos de privação de liberdade.

Além disso, o tema da educação no sistema prisional permanece como um campo de grande complexidade, dada a multiplicidade de fatores que o atravessam. O encarceramento contemporâneo, marcado por uma lógica de controle e por interesses de ordem econômica, política e social próprios do neoliberalismo, evidencia a transformação das prisões em espaços de reprodução de força de trabalho precarizada. Nesse cenário, a função ressocializadora historicamente atribuída à prisão é progressivamente esvaziada, cedendo lugar a mecanismos que buscam produzir corpos disciplinados e funcionalmente úteis, muitas vezes instrumentalizados pelo trabalho prisional e por políticas de encarceramento em massa.

Ao confrontar as problemáticas discutidas ao longo deste estudo, ressalta-se que muitas questões ainda permanecem abertas e sem respostas definitivas. Isso reforça a importância da ampliação dos debates e da produção de novas pesquisas que considerem as diferentes realidades que compõem

o sistema prisional brasileiro. Tais investigações podem contribuir para o desenvolvimento de práticas curriculares mais condizentes com as demandas concretas da Educação Prisional, rompendo com modelos padronizados e descontextualizados.

Por fim, ainda que o texto tenha evidenciado a possibilidade de autonomia docente no trato com o currículo, é fundamental destacar que essa autonomia está diretamente vinculada à formação profissional contínua e ao acesso dos professores às produções acadêmicas que dialogam com sua prática cotidiana. A valorização da produção de conhecimento pelos próprios docentes que atuam nesse campo é também um aspecto a ser incentivado. No entanto, reconhece-se que esse processo é permeado por inúmeros obstáculos, entre eles o desestímulo institucional, a sobrecarga de trabalho e a precarização das condições laborais, fatores que dificultam o fortalecimento de uma identidade docente crítica e comprometida com a transformação social nesses espaços.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

CASTRO, Mariângela; SENA MARIANO, André Luiz. **Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 47–61, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641927.

DUARTE, Alisson José Olivera. **Celas de aula. O exercício da professoralidade nos presídios. A educação prisional em presídio federal: os desafios dos professores diante dessa realidade**. In: Encontro De Pesquisa Em Educação, 7., 2013, Uberaba. Anais [...]. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2013.

FOUCAULT, Michel. **“Os corpos dóceis”**. In: Vigiar e Punir. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. p. 117-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YOUNG, Michael. **Teoria de currículo: o que é e por que é importante?** Cadernos de Pesquisa, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ENSINO DE SOCIOLOGIA E RESISTÊNCIA NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DO MST FRENTE AO NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL

Giovana Andrea da Silva¹

RESUMO

Este trabalho analisa os impactos do neoliberalismo na educação pública brasileira, com foco nas transformações curriculares e nas resistências pedagógicas de escolas do campo, especialmente as vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Utilizando autores como Dardot, Laval, Apple, Caldart e Freire, o estudo discute o avanço da lógica mercantil sobre os sistemas educacionais e os desafios da construção de uma pedagogia emancipatória. A pesquisa compara dois modelos de ensino de Sociologia: um tecnicista e outro fundamentado na articulação entre os saberes sociológicos e a prática cotidiana dos estudantes. A análise aborda a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebendo-as como expressões do projeto neoliberal que desvalorizam as ciências humanas. Em contraste, as escolas do MST desenvolvem um currículo que integra os saberes locais, territorialidade e formação política. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e autoetnográfica, destacando práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares. Os resultados evidenciam a possibilidade de uma educação crítica e transformadora, apesar dos desafios impostos pelas políticas educacionais padronizadas e pela escassez de recursos. Conclui-se que o ensino de Sociologia nos territórios do campo

1 Mestranda do Curso de Sociologia em Rede (ProfSocio) da UNESP/Marília - SP; identidade étnico racial: parda; gênero: feminino; residente em: Jacarezinho/PR; e-mail: s.giovana@escola.pr.gov.br

representa uma alternativa à lógica neoliberal, ao valorizar os saberes locais e promover uma educação política e crítica.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Educação Pública, Sociologia, MST, Reforma do Ensino Médio, BNCC, Pedagogia Freiriana, Resistência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O avanço da racionalidade neoliberal na educação brasileira tem provocado profundas transformações na estrutura, nos conteúdos e nas finalidades da escola pública. Mais do que um conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo atua como uma racionalidade governamental, moldando subjetividades, redefinindo os sentidos do direito à educação e impondo uma lógica mercadológica aos processos pedagógicos (DARDOT; LAVAL, 2016). Tal lógica se expressa na reconfiguração curricular, no esvaziamento dos conteúdos críticos e na centralidade das competências técnicas orientadas para o desempenho e a empregabilidade.

Nesse contexto, a disciplina de Sociologia tem sido sistematicamente desvalorizada, especialmente após a promulgação da Reforma do Ensino Médio. Sob o discurso da flexibilização e da ampliação das escolhas dos estudantes, essa reforma fortaleceu uma concepção tecnicista e fragmentada de ensino, priorizando itinerários formativos alinhados às demandas do mercado e marginalizando áreas do conhecimento que promovem a crítica social e a formação política (APPLE, 2003).

Nas escolas situadas em territórios do campo, indígenas e quilombolas, observa-se uma tensão entre o projeto hegemônico de educação neoliberal e práticas pedagógicas ancoradas em saberes ancestrais, coletivos e comunitários. O território, nesse cenário, não se configura apenas como um espaço físico, mas como um campo simbólico de disputa por sentidos, narrativas e modos de vida.

O referencial teórico que orienta esta pesquisa é constituído, principalmente, por três eixos interligados: a crítica à racionalidade neoliberal que impregna as políticas educacionais contemporâneas, a valorização das pedagogias da Educação Popular e da Educação do Campo como práticas de resistência, e a centralidade da Sociologia como instrumento para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados.

Diante desse quadro, o presente artigo propõe-se a analisar os efeitos da racionalidade neoliberal sobre o currículo da escola pública, com especial atenção à disciplina de Sociologia. Busca-se compreender de que modo o

Novo Ensino Médio intensifica os processos de mercantilização da educação e investigar experiências pedagógicas que, ao articular o ensino da Sociologia aos saberes dos territórios populares, constituem práticas contra-hegemônicas, especialmente no contexto das escolas do campo organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, discute-se a lógica neoliberal como racionalidade que estrutura as reformas educacionais e redefine os sentidos da escola pública. Na segunda, analisa-se a Reforma do Ensino Médio e seus impactos sobre o currículo, com ênfase na marginalização das ciências humanas. Na terceira, são exploradas experiências de ensino da Sociologia em escolas do campo, evidenciando práticas pedagógicas que articulam conteúdos sociológicos aos saberes produzidos nos territórios camponeses, promovendo uma formação crítica, emancipadora e territorializada.

1 O NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDADE POLÍTICA E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A emergência do neoliberalismo como racionalidade política, social e econômica tem produzido impactos significativos sobre a escola pública, reconfigurando não apenas sua estrutura, mas, sobretudo, sua função social e pedagógica. Mais do que uma doutrina econômica, o neoliberalismo manifesta-se como um regime de subjetivação que redefine os modos de ser, agir e educar, instituindo um novo ideal de sujeito: o indivíduo empreendedor de si, flexível, competitivo e responsável por sua própria inserção social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como um instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às demandas do mercado de trabalho, relegando a um plano secundário sua função de formação integral e emancipadora. A escola pública, tradicionalmente entendida como espaço de construção do pensamento crítico, da socialização democrática e do direito à cidadania, é ressignificada como um espaço de preparação para o trabalho, pautada por uma lógica performativa e meritocrática (LAVAL, 2019).

As políticas educacionais orientadas por essa racionalidade promovem a desvalorização das disciplinas que possibilitam a problematização das estruturas sociais, como a Sociologia e a Filosofia, ao mesmo tempo, em que priorizam conteúdos tecnicistas e competências instrumentais, alinhadas aos interesses do capital. A centralidade conferida ao discurso das competências, amplamente difundido por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, reforça essa perspectiva, transformando o currículo escolar em um espaço orientado pelo desenvolvimento de “saberes úteis” para a empregabilidade e a produtividade (SAVIANI, 2007).

No Brasil, essa lógica se manifesta de maneira contundente com a promulgação da Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, que institucionaliza a flexibilização curricular, amplia a carga horária destinada à formação técnica e estabelece itinerários formativos que fragmentam o conhecimento e comprometem a formação humanística. Tal reforma representa a consolidação de um projeto educacional ajustado às exigências do capital, que subordina o direito à educação às dinâmicas do mercado e fragiliza a função social da escola pública como espaço de formação crítica e cidadã (GENTILI, 1995; APPLE, 2003).

Além disso, o processo de reconfiguração da escola pública implica a mercantilização da educação, evidenciada pela ampliação de parcerias público-privadas, pela adoção de modelos de gestão empresarial e pela crescente presença de conteúdos e materiais pedagógicos produzidos por fundações e institutos vinculados ao setor privado. Esse fenômeno não apenas reforça a lógica neoliberal no interior das escolas, mas também aprofunda as desigualdades educacionais, enquanto compromete a autonomia pedagógica dos docentes e dificulta a garantia de uma formação crítica e emancipadora (APPLE, 2003).

A partir dessa análise, constata-se que a racionalidade neoliberal constitui um projeto de reconfiguração profunda da escola pública, no qual a educação é concebida como mercadoria e o estudante como capital humano. Em tal contexto, as disciplinas voltadas à reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, como a Sociologia, tornam-se alvos preferenciais de desvalorização

e supressão, enquanto se reforçam práticas pedagógicas pautadas na lógica do desempenho, da eficiência e da competitividade.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A MARGINALIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

A expansão da racionalidade neoliberal sobre a educação pública promove profundas transformações curriculares, restringindo as possibilidades de formação crítica e esvaziando os sentidos emancipatórios do processo educativo. Contudo, paralelamente a essa tendência hegemônica, emergem experiências pedagógicas que se opõem a essa lógica, reafirmando a centralidade do conhecimento como instrumento de emancipação social. Um exemplo emblemático dessas práticas ocorre nas escolas do campo, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, ao contrapor-se ao modelo tecnicista e produtivista, desenvolvem propostas educativas enraizadas nos saberes territoriais e nas lutas coletivas.

Nessas instituições, o ensino de Sociologia adquire papel fundamental, não se configurando como uma disciplina meramente teórica ou desvinculada da realidade, mas como uma ferramenta essencial para a leitura crítica do mundo, para a análise das contradições sociais e para a intervenção transformadora. O currículo, nesse contexto, deixa de ser concebido como um conjunto fixo e imutável de conteúdos, para se constituir como um campo de disputa e construção coletiva, no qual se articulam saberes científicos e populares.

Nas escolas do campo vinculadas ao MST, o ensino sociológico é atravessado pela vida concreta dos estudantes. As categorias analíticas da Sociologia como trabalho, classe, Estado, poder, desigualdade e ideologia são mobilizadas a partir das vivências nos assentamentos, das histórias familiares, das lutas por terra e dignidade, bem como das formas de organização coletiva. O conteúdo escolar, portanto, não se impõe de maneira abstrata, mas estabelece diálogo contínuo com a realidade concreta dos sujeitos, conferindo-lhes protagonismo no processo educativo.

Essa proposta pedagógica fundamenta-se na perspectiva freiriana de educação enquanto prática da liberdade. Como defende Freire (1996), “a

educação problematizadora é um esforço constante de compreender a realidade em que vivemos para transformá-la com os outros” (p. 79). Tal concepção se materializa nas escolas do MST, onde o ensino de Sociologia configura-se como um meio para que os sujeitos se reconheçam enquanto agentes históricos, capazes de intervir e transformar o mundo em que vivem.

Além disso, essas experiências pedagógicas confrontam a lógica meritocrática e individualista imposta pela Reforma do Ensino Médio. Em oposição ao estímulo à competição e à adaptação acrítica às exigências do mercado, promovem valores como a cooperação, o vínculo comunitário e o compromisso com a transformação social. A proposta pedagógica das escolas do campo rompe também com a fragmentação do conhecimento promovida pelas reformas neoliberais. As disciplinas deixam de ser compartimentadas, articulando-se em projetos integradores que relacionam teoria e prática, produção e reflexão, campo e cidade, escola e movimento social. Nessa perspectiva, a Sociologia encontra um terreno fértil para desenvolver-se de forma interdisciplinar, crítica e transformadora.

Observa-se, nesse sentido, um contraste significativo entre dois modelos de ensino de Sociologia. No modelo hegemônico, observa-se a prevalência de um currículo conteudista, voltado predominantemente à preparação para avaliações padronizadas, desvinculado das vivências concretas dos estudantes. No modelo desenvolvido nas escolas do campo, a disciplina adquire sentido como prática social, conectando os conteúdos aos desafios cotidianos enfrentados pelas comunidades rurais.

Tal comparação evidencia não apenas os limites do modelo hegemônico, mas, sobretudo, as potências que emergem quando a escola se abre aos saberes do território. Em vez de submeter-se à lógica do capital, a Sociologia pode afirmar-se como campo de resistência, espaço de formação política e semente de outros futuros possíveis. Como afirma Arroyo (2012), “a escola pode ser território de luta, de reinvenção e de criação de novas formas de existência coletiva” (p. 41).

Nesse sentido, a proposta educativa do MST constitui um contraponto radical à lógica neoliberal que subordina a educação aos interesses mercadológicos. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma

do Ensino Médio priorizam competências voltadas à empregabilidade e à adaptação do indivíduo às exigências do capital, as escolas do campo buscam formar sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social. O ensino de Sociologia, nesse contexto, adquire centralidade ao fomentar o pensamento dialético, a análise estrutural da sociedade e a compreensão das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Diante do avanço de uma racionalidade que molda diretrizes educacionais e redefine os sentidos da escola pública, torna-se imprescindível refletir sobre práticas pedagógicas que resistem a esse modelo hegemônico. Em contrapartida, à lógica da performatividade e da padronização, experiências como as do MST reafirmam a educação como prática emancipatória. É nesse horizonte que se insere a proposta das escolas do campo, cuja materialização tensiona diretamente os limites impostos pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC.

3 ESCOLAS DO CAMPO E A RESISTÊNCIA À LÓGICA NEOLIBERAL: O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS EXPERIÊNCIAS DO MST

As escolas do campo organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constituem experiências vivas de resistência à lógica neoliberal que permeia a educação brasileira contemporânea. Em territórios marcados por conflitos fundiários e históricas desigualdades sociais, essas escolas constroem, cotidianamente, uma pedagogia que se contrapõe à racionalidade instrumental e tecnicista, propondo uma formação crítica, popular e vinculada às lutas concretas por terra, justiça e dignidade. Para Ferreira (2019, p. 22), “as escolas do MST não são apenas espaços de ensino, mas de resistência ao modelo educacional neoliberal, que visa reduzir o saber à formação técnica e voltada para o mercado de trabalho”.

A BNCC, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o território nacional, estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Entre os eixos estruturantes, destacam-se as discussões sobre identidade, cultura, trabalho, poder, desigualdades sociais e cidadania. Tais temas são fundamentais

para a formação de um pensamento crítico e autônomo, conforme prevê a própria proposta da BNCC.

Contudo, a BNCC, ao mesmo tempo, em que garante a presença da Sociologia como componente curricular, impõe uma padronização que muitas vezes desconsidera os contextos específicos dos sujeitos do campo. A educação do campo, por sua vez, respaldada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001, prevê a contextualização do currículo a partir das realidades socioculturais, econômicas e ambientais dos povos do campo. Como aponta Caldart (2004, p. 23), “a educação nos assentamentos do MST não pode ser apenas a aplicação de um currículo estatal; ela precisa dialogar com os sonhos e com a luta coletiva por uma sociedade diferente”. Dessa forma, o ensino de Sociologia nas escolas do MST não se restringe ao que está prescrito na base comum, mas se amplia e se reinventa a partir da vida concreta dos estudantes e de suas comunidades.

A proposta pedagógica do MST se sustenta em pilares teóricos e políticos que desafiam a neutralidade do conhecimento e da escola. O ensino de Sociologia, nesse contexto, ganha centralidade por oferecer instrumentos teóricos e metodológicos que ajudam os educandos a compreenderem as relações sociais que estruturam sua vivência no campo. Questões como desigualdade social, relações de poder, estrutura de classes, cultura e ideologia são trabalhadas a partir de exemplos concretos do cotidiano das comunidades, das lutas sociais e da história do MST. Em seu trabalho, Moreira (2022, p. 45) defende que “o ensino de Sociologia nas escolas do MST ultrapassa o conteúdo técnico da disciplina, pois busca conectar a teoria à realidade local, atuando como catalisador das lutas por terra e justiça”.

Deve-se entender por formação, na atualidade, tudo aquilo que, na vida da sociedade e, no caso, da sociedade capitalista, tem requisitos para crescer e desenvolver-se, o que está diretamente relacionado às grandes contradições dessa mesma sociedade. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para compreender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições, de forma que sua superação represente um avanço para as classes menos

privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista (FREITAS, 2003, p. 56).

Para Caldart (2004, p. 57), “a escola deve ser um espaço de problematização da realidade, onde o conhecimento seja uma ferramenta para a leitura crítica do mundo e para a ação transformadora”. O currículo das escolas do MST, portanto, é expressão de um projeto de sociedade que se opõe à lógica do capital, à monocultura do pensamento e à negação das identidades camponesas. Tais experiências evidenciam uma dinâmica própria que, ao mesmo tempo, em que se realiza, tensiona os moldes da escola tradicional vinculada à lógica capitalista, especialmente ao aprofundar a vivência de princípios formativos alternativos.

Nesse contexto, destaca-se a presença significativa da leitura marxista das relações sociais no interior dessas práticas. A análise crítica das estruturas de poder, da propriedade privada da terra, da luta de classes e da alienação do trabalho constitui parte essencial das aulas de Sociologia, visando explicitar os mecanismos de dominação e opressão que sustentam a sociedade capitalista.

Essa pedagogia da terra parte do princípio de que não existe saber neutro, e que a escola deve estar comprometida com a transformação da realidade — um espaço de produção de consciência crítica e de fortalecimento da sua identidade. Ensinar Sociologia, nesse contexto, é promover uma formação política que conecta teoria e prática, conhecimento e ação.

O ensino de Sociologia nas escolas do MST se organiza de maneira interligada ao cotidiano, à história e às práticas dos assentamentos e acampamentos. Os temas clássicos da disciplina Estado, família, cultura, desigualdades, violência, movimentos sociais são trabalhados para dialogar com a vida concreta dos estudantes, seus territórios e suas lutas. Por exemplo, ao discutir o conceito de cidadania, analisa-se o acesso a políticas públicas no campo, o direito à terra e a atuação dos movimentos sociais como formas de exercício cidadão.

As metodologias adotadas marcam a coletividade, a pesquisa de campo, a análise crítica de textos e realidades locais, e o trabalho com projetos interdisciplinares. A Sociologia se articula com disciplinas como História, Geografia e Ciências da Natureza, possibilitando a construção de saberes complexos, enraizados e conectados às práticas agroecológicas, ao cooperativismo e à

cultura camponesa. Souza (2017, p. 43) afirma que “a construção de uma consciência crítica passa por reconhecer as estruturas de dominação que atuam de forma sutil e cotidiana sobre os sujeitos”, e isso se reflete diretamente na forma como o MST organiza o ensino.

Nas atividades pedagógicas, o estudante não é apenas receptor de informações, mas agente direto do conhecimento, em constante diálogo com sua comunidade e com os educadores. Essa relação permite que o processo de ensino-aprendizagem seja permeado por afeto, compromisso político e engajamento ético.

A Sociologia cumpre uma função que ultrapassa a formação acadêmica convencional: ela é elemento essencial da formação política dos sujeitos do campo. Ao desenvolver uma consciência crítica sobre a sociedade e suas contradições, os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de intervir e transformar suas condições de vida.

A vivência no assentamento, a luta pela terra, a experiência da autogestão e da solidariedade são parte do currículo vivo dessas escolas. O ensino, então, torna-se o espaço onde essas experiências ganham linguagem conceitual, onde os educandos podem compreender que suas dores e conquistas não são individuais, mas coletivas e históricas.

Segundo Souza (2017, p. 43), “a construção de uma consciência crítica passa por reconhecer as estruturas de dominação que atuam de forma sutil e cotidiana sobre os sujeitos”. Nesse processo, o debate ideológico é assumido com responsabilidade e clareza. Não se trata de doutrinar, mas de revelar que toda educação é política, e que não há neutralidade possível quando se trata de formar sujeitos.

Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, o ensino da Sociologia nas escolas do MST valoriza o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. O educador não é o detentor do saber, mas um companheiro de caminhada, que aprende com os educandos ao mesmo tempo que ensina.

As aulas se estruturam em torno de temas geradores, que partem da realidade concreta e instigam a reflexão crítica. A pesquisa do meio é uma metodologia central: os estudantes investigam sua comunidade, entrevistam moradores, analisam as transformações no território e produzem conhecimento

a partir disso. Freire (2019, p. 121) defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando a necessidade de que o conteúdo escolar se articule com a experiência vivida dos sujeitos.

Entretanto, apesar das conquistas pedagógicas e políticas do MST, o ensino de Sociologia nas escolas do campo enfrenta inúmeros desafios. O principal deles diz respeito à tentativa de imposição de uma lógica educacional padronizada, tecnicista e descontextualizada, promovida por políticas públicas que desconsideram as especificidades do campo.

A ofensiva neoliberal também se manifesta na tentativa de deslegitimar práticas pedagógicas críticas, impondo modelos avaliativos que priorizam o desempenho mensurável em detrimento da formação integral. Nesse contexto, as escolas do campo vivem a tensão entre manter a fidelidade ao seu projeto político-pedagógico e atender às exigências do sistema educacional normatizado, o que evidencia a disputa por sentidos em torno da função social da escola.

Além disso, há uma escassez de materiais didáticos voltados à realidade dos estudantes camponeses, bem como uma constante tensão entre a proposta pedagógica do movimento e as exigências avaliativas do sistema educacional tradicional. Muitos educadores também enfrentam dificuldades para acessar formação continuada que articule teoria sociológica e prática militante.

Outro obstáculo recorrente é o preconceito institucional que recai sobre as escolas do MST, frequentemente associadas de forma pejorativa à doutrinação ideológica, quando, na verdade, promovem uma educação crítica, comprometida com os direitos humanos e com a democracia.

Entende-se, portanto, que o ensino da Sociologia nas escolas do campo organizadas pelo MST revela que é possível fazer educação de forma diferente: com os pés na terra, o olhar no horizonte e o coração nas causas do povo. Trata-se de uma prática que articula saberes escolares, experiências populares e uma ética do cuidado com a vida.

Ao reconfigurar o currículo, ao valorizar a história e a cultura camponesa, ao formar sujeitos críticos e atuantes, as escolas do MST mostram que ensinar Sociologia não é apenas transmitir conhecimento, mas cultivar liberdade.

3.1 EXEMPLO DE PLANO DE TRABALHO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO A BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Visando exemplificar como as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do MST se concretizam no cotidiano docente, apresenta-se, no **Anexo A**, um Plano de

Trabalho Docente elaborado durante a minha atuação docente no primeiro semestre de 2025, em uma escola do campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O documento evidencia como o ensino de Sociologia pode ser planejado de maneira a articular teoria e prática, considerando as especificidades do contexto rural e os princípios da formação crítica.

Essa organização demonstra que, mesmo tendo como referência os eixos temáticos da BNCC como cultura, trabalho, cidadania e desigualdades sociais, o educador constrói um percurso formativo que dialoga com a luta pela terra, os processos de autogestão comunitária e a identidade camponesa. Tal prática evidencia uma dimensão política do currículo que, segundo Freitas (2003), deve estar articulada aos interesses históricos das classes populares.

4 METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia adotada articula revisão bibliográfica e análise documental, com base em autores críticos do neoliberalismo na educação, como Apple (2003), Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Gentili (1995) e Arroyo (2012), além do exame da legislação educacional vigente, como a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Também são consideradas experiências pedagógicas registradas em projetos, relatórios e produções acadêmicas que evidenciam formas contra-hegemônicas de ensino da Sociologia nesses territórios. A análise busca compreender como tais práticas podem contribuir para a construção de uma educação democrática, enraizada nas realidades do campo e orientada pela transformação social.

5 CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino de Sociologia nas escolas do campo organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) evidencia que tais experiências constituem formas potentes de resistência à homogeneização curricular imposta pelo neoliberalismo educacional. Ao articular práticas pedagógicas enraizadas na vida concreta dos sujeitos do campo com a tradição crítica das Ciências Sociais, essas escolas demonstram que é possível construir uma educação emancipatória, que não se limita a preparar para o mercado de trabalho, mas que forma sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A proposta educativa do MST tensiona e amplia os limites da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não como negação pura e simples das orientações legais, mas como reelaboração contextualizada, que respeita as especificidades dos povos do campo e as suas lutas por terra, justiça e dignidade. O ensino de Sociologia, nesse contexto, cumpre um papel essencial: oferece instrumentos teóricos e metodológicos para que os educandos compreendam as estruturas sociais, identifiquem os mecanismos de dominação e se reconheçam como sujeitos capazes de intervir na realidade.

A pedagogia desenvolvida nas escolas do MST rompe com a lógica tradicional da transmissão vertical de conteúdos, promovendo práticas que valorizam o diálogo, a pesquisa do meio, o trabalho coletivo e a articulação entre teoria e prática. Tais experiências educativas reafirmam o caráter político da escola e do currículo, recusando a falsa neutralidade que sustenta as propostas tecnicistas e padronizadoras.

Contudo, essas práticas enfrentam inúmeros desafios: desde as tentativas de imposição de modelos educacionais descontextualizados até a escassez de materiais didáticos adequados à realidade camponesa e a resistência institucional que estigmatiza tais iniciativas como espaços de doutrinação. Tais obstáculos não anulam, porém, a vitalidade e a legitimidade do projeto político-pedagógico do MST, que se mantém firme na construção de uma educação do campo crítica, popular e transformadora.

Assim, a experiência do ensino de Sociologia nas escolas do MST constitui uma referência fundamental para pensar alternativas pedagógicas em tempos de avanço do neoliberalismo e da mercantilização da educação. Ao demonstrar que é possível construir processos educativos que afirmem a dignidade humana, a justiça social e a participação democrática, essas escolas nos convidam a repensar o papel da Sociologia na formação escolar, especialmente no que diz respeito à sua função social e política.

Dessa forma, o trabalho pedagógico do MST reafirma que a educação é, sobretudo, um ato político de esperança e resistência, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como bem sintetizou Paulo Freire (2019, p. 41), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. É neste horizonte que se inscreve o ensino de Sociologia nas escolas do MST: como prática de liberdade e como semeadura de futuros mais justos para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A lógica da fragmentação curricular: o caso do Ensino Médio. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 47-65, 2003.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

SOUSA, Luciana Alves de. A formação da consciência crítica e o ensino de Sociologia nas escolas do campo. In: Cadernos de Educação do Campo, v. 3, n. 1, p. 39-52, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 dez. 2001.



**COLÉGIO ESTADUAL MARQUES DOS REIS – E.I.F.M – Escola Base
ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA**



PLANO DE TRABALHO DOCENTE- 1º SEMESTRE/2025

NOME DO PROFESSOR(A): Giovana Andrea	
ETAPA DE ENSINO: NOVO ENSINO MÉDIO	
COMPONENTE CURRICULAR: Sociologia	ANO/TURMA: 2º
Nº DE AULAS PREVISTAS PARA O SEMESTRE: 40	PERÍODO: 05/02/2025 à 05/07/2025
EQUIPE PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL:	

OBJETIVOS FORMATIVOS: 1. Exercitar a expressão oral e escrita. 2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta. 3. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade. 4. Exercitar o raciocínio lógico. 5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual. 6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida. 7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática. 8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos. 9. Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas). 10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir. 11. Apropriar-se de tecnologias de produção e uso social. 12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem estar dos outros. 13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política. 14. Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas. 15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo. 16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis. 17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola e ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo. 18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade. 19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra. 20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais. 21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo. 22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde. 23. Desenvolver a sensibilidade estética,

a criatividade e a capacidade de expressão artística. 24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza. 25. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina, posicionando-se criticamente diante delas. 26. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional. 27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual. 28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade.

Complexo 1: Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “A Luta pela Reforma Agrária Popular”. Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta pela terra, por gênero, pela saúde, por educação, por escola, por condições de moradia. Serão aprofundados estudos para o entendimento de vários aspectos desta categoria: trabalho e família, educação e escola, organização das instâncias do MST, Meio Ambiente, Gênero e sexualidade, acesso e permanência na terra, agricultura familiar x agronegócio, produção e comercialização de produtos agropecuários e políticas públicas. Assim sendo, a porção deve contemplar a realidade dos estudantes realizando as conexões com o conhecimento científico.

Habilidade da Área: Compreender as transformações sociais e os modos de vida; identificar a influência da cultura e dos meios de socialização na constituição dos sujeitos; refletir sobre o papel dos movimentos sociais como agentes transformadores.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO
Identificar os principais agentes de socialização e compreender seu papel na formação dos sujeitos.	Estudar os fundamentos sociológicos da estrutura fundiária brasileira e a questão agrária como construção social e histórica.	Introdução à Sociologia e seus principais pensadores: Auguste Comte; Émile Durkheim; Karl Marx e Max Weber
Reconhecer a Sociologia como ciência social voltada à análise crítica da realidade.	Analisar as formas de organização social e política no campo, como o MST e outros movimentos, relacionando-os a teorias sociológicas sobre conflito, estrutura social e participação política.	Cultura e identidade: etnocentrismo, relativismo cultural e multiculturalismo.
Analisar como cultura, identidade e socialização atuam na constituição da vida em comunidade e no campo.		Estratificação e mobilidade social. História da luta pela terra no Brasil: herança colonial, concentração fundiária e o papel do Estado.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO
<p>Compreender os movimentos sociais como sujeitos de transformação social.</p> <p>Refletir sobre os vínculos entre indivíduo e sociedade a partir das experiências da juventude camponesa.</p> <p>Estabelecer conexões entre os conteúdos sociológicos e os contextos vividos pelos estudantes.</p> <p>Produzir textos e análises com base em observações empíricas e leituras sociológicas introdutórias.</p>	<p>Discutir categorias como gênero, família, classe, território e educação no contexto da luta pela terra.</p> <p>Compreender a Sociologia como ciência que estuda as relações sociais e sua importância na vida em sociedade.</p> <p>Analisar criticamente as instituições sociais e os fenômenos socioculturais.</p> <p>Desenvolver a capacidade de reflexão sobre temas contemporâneos, relacionando teoria sociológica e prática social.</p> <p>Estimular o pensamento crítico e a participação cidadã por meio da análise das dinâmicas sociais.</p>	<p>Reforma Agrária Popular e o MST: origens, princípios, organização e lutas.</p> <p>Trabalho e família no campo: divisão do trabalho, economia solidária e papel da mulher.</p> <p>Educação e escola do campo: pedagogia do movimento, Escola Itinerante, práticas educativas.</p> <p>Conflitos fundiários e violência no campo: criminalização dos movimentos sociais, resistência e memória.</p> <p>Agricultura familiar x agronegócio: modos de produção, impactos sociais e ambientais.</p> <p>Gênero e sexualidade no campo: patriarcado, violências, empoderamento feminino e dissidências sexuais.</p>

Complexo 2: Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “Agroecologia” que envolve a necessidade de produzir de forma sustentável e responsável, é uma luta por condições adequadas para viver e produzir no campo, envolve o uso de tecnologia, o planejamento de agroecossistemas, a cooperação e a agro industrialização, o cuidado com o corpo e a luta por igualdade de gênero. A luta por agroecologia está articulada a capacidade de fazer escolhas por um projeto de vida no campo, que envolve a dimensão da cultura camponesa, da relação campo- cidade, da biodiversidade, do trabalho e renda, do núcleo familiar e das relações comunitárias. Envolve uma escolha política por um projeto de vida popular, que possibilita uma produção diversificada, a melhora progressiva do solo, a preservação do meio ambiente, manejo e uso consciente dos recursos naturais.

Habilidade da Área: Compreender as transformações sociais e os modos de vida; identificar a influência da cultura e dos meios de socialização na constituição dos sujeitos; refletir sobre o papel dos movimentos sociais como agentes transformadores

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO
<p>Reconhecer a agroecologia como uma prática social, política e ambiental transformadora, vinculada ao direito à terra, à alimentação saudável, à sustentabilidade e ao bem viver.</p> <p>Desenvolver a consciência ecológica e crítica sobre os impactos do modelo agroindustrial e a importância da soberania alimentar.</p> <p>Refletir sobre o campo como espaço de projeto de vida, cultura, diversidade e resistência.</p>	<p>Compreender os princípios da agroecologia a partir de uma abordagem interdisciplinar, conectando saberes tradicionais e científicos.</p> <p>Analisar os impactos socioambientais do agronegócio e do uso intensivo de recursos naturais.</p> <p>Estudar as formas de organização e planejamento dos agroecossistemas, o cooperativismo, a agro industrialização e as relações entre campo e cidade.</p>	<p>Fundamentos da agroecologia: princípios, origens, interações ecológicas e conhecimento tradicional.</p> <p>Planejamento de agroecossistemas: diversidade, manejo sustentável do solo e da água, rotação de culturas.</p> <p>Produção agroecológica e soberania alimentar: segurança alimentar, feiras, sementes crioulas.</p> <p>Tecnologia e inovação no campo: tecnologias sociais, energia renovável, acesso à informação.</p> <p>Agro industrialização e cooperativismo: economia solidária, circuitos curtos de comercialização.</p>
<p>Encaminhamentos Metodológicos</p>	<p>Neste complexo, adotaremos metodologias investigativas e práticas, com foco em atividades como visitas a hortas, roças comunitárias ou feiras agroecológicas, além da realização de oficinas práticas (compostagem, biofertilizantes, sementes crioulas, etc.).</p> <p>A partir dessas experiências, serão propostas reflexões em sala de aula, com apoio de vídeos, textos e debates sobre o modelo agroecológico, sua relação com a sustentabilidade, cultura camponesa e autonomia.</p> <p>Os estudantes serão incentivados a elaborar e apresentar seus projetos de vida no campo, valorizando sua identidade, saberes locais e escolhas futuras. A culminância poderá ocorrer com uma feira pedagógica agroecológica, promovendo a socialização dos aprendizados com a comunidade escolar.</p>	

Avaliação (Critérios/Instrumentos)	<p>Para garantir os pressupostos de uma avaliação contínua, formativa e personalizada surgem os instrumentos compostos pelas pastas de acompanhamento individuais e pareceres descritivos elaborados semestralmente, acrescidos das produções orais, escritas (gráficas em geral, como desenhos, poemas e textos) realizadas em sala e em casa, tomando por critério central a postura crítica diante de informações, fatos e pressupostos lançados pelos materiais e fontes trabalhadas, pelo professor e pelos colegas, além da capacidade de exercer o discurso em suas diferentes modalidades, expondo e defendendo pontos de vista e valorizando os discursos diferentes produzidos pelos outros e por diversos setores da sociedade (aplicando o senso de tolerância que preconiza que a violência e a intolerância não podem ser consideradas como parte normal do debate e da vida em sociedade).</p>
---	---

Jacarezinho, 10 de fevereiro de 2025.

Assinatura do professor

Assinatura da pedagoga

O SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Francisca Rosânia Ferreira de Almeida¹

RESUMO

Diante do atual contexto sociopolítico brasileiro, marcado pelo crescimento de práticas neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem os valores democráticos, o presente trabalho realizou uma breve análise sobre o significado da educação democrática na visão dos educadores (professores e gestores) de uma escola estadual de educação profissional localizada em Fortaleza, considerando seu cotidiano escolar. A coleta de dados foi realizada por meio de visitas à escola durante a jornada pedagógica de planejamento das ações para o ano letivo de 2025, bem como pela aplicação de 15 questionários aos membros do núcleo gestor e aos professores da base comum e da base técnica. Para fins conclusivos, os resultados da pesquisa apontam que há uma tentativa coletiva dos sujeitos de criar espaços internos para o florescimento de práticas e políticas criticamente democráticas na escola, mesmo diante da presença de forças administrativas que priorizam uma educação voltada para o mercado e as necessidades econômicas.

Palavras-chave: educação democrática; educação profissional; participação coletiva.

1 Graduada em Ciências Sociais e Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, mestra e doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, E-mail: zanalmeida86@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O atual contexto sociopolítico brasileiro tem sido recentemente marcado pelo crescimento de práticas neoconservadoras que enfraquecem os valores democráticos, tais como a disseminação de notícias falsas, ataques de intolerância nas redes, cerceamento de direitos, novas formas de censura e ataques a instituições como o Poder Judiciário e o sistema eleitoral, dentre outros exemplos. Consequentemente, esses ideais incidem sobre vários segmentos da sociedade, inclusive sobre as concepções e as práticas pedagógicas da educação pública, cuja legislação visa promover a cultura dos direitos humanos, a cidadania e a justiça social.

Assim, pretende-se aqui realizar uma breve discussão sobre o conceito de educação democrática e seu significado na visão dos educadores (professores e gestores) de uma escola estadual de educação profissional do Ceará, considerando seu cotidiano escolar.

Como campo de pesquisa, selecionamos uma escola estadual de educação profissional localizada no município de Fortaleza, devido ao seu histórico de execução de projetos voltados para a educação democrática, abordando temáticas que estimulam a construção de uma cultura escolar fundamentada nos princípios universais dos direitos humanos. Um exemplo que evidencia esse tipo de ação desenvolvida na escola foi a conquista do Selo Antirracista, uma certificação concedida pela Secretaria da Educação do Ceará às escolas que apresentam projetos pedagógicos pautados em boas práticas de gestão escolar, compreendendo ações e experiências antirracistas significativas e inovadoras. Os nomes da escola e de seus integrantes serão mantidos em sigilo para protegê-los.

A coleta de dados foi realizada por meio de visitas à escola durante os eventos de culminância do projeto e durante a jornada pedagógica de planejamento das ações para o ano letivo de 2025, bem como pela aplicação de 15 questionários ao núcleo gestor (direção e coordenação escolar) e aos professores da base comum e da base técnica.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A abordagem metodológica aqui adotada pode ser considerada qualitativa, pois contou com um trabalho de campo razoavelmente etnográfico e com a aplicação de um questionário contendo treze perguntas (sendo doze objetivas e uma subjetiva).

Como já explicitado, o mote da pesquisa é analisar a visão dos educadores (incluindo professores da base comum e técnica, além dos membros do núcleo gestor) de uma escola estadual de educação profissional do Ceará sobre o significado de educação democrática, considerando aspectos do cotidiano escolar vivenciado entre os sujeitos durante o ano letivo de 2024. A escolha desse recorte temporal justifica-se pela chegada de uma nova equipe à gestão da escola, que passou a gerenciar os projetos e ações pedagógicas realizadas internamente.

Primeiramente, o questionário foi divulgado em grupos de *WhatsApp* da escola e por meio de cartazes impressos contendo um *QR Code* que direcionava para o link de acesso à pesquisa. Posteriormente, ele foi aplicado virtualmente, por meio da ferramenta *Google Forms*, entre os dias 9 e 15 de fevereiro de 2025. No total, 15 sujeitos responderam ao questionário, incluindo professores da base comum e técnica, além de membros do núcleo gestor (coordenação).

Embora a técnica de questionário seja uma ferramenta metodológica apropriada para coletar dados de maneira objetiva, ela sozinha não é capaz de capturar a visão de realidade construída pelos sujeitos nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho. Sendo assim, o trabalho de campo também contou com a realização de um exercício de observação da jornada pedagógica da escola, um rico momento de debate e avaliação das ações realizadas durante o ano de 2024, além do planejamento e da deliberação de algumas diretrizes internas para serem postas em prática no ano letivo de 2025.

Com o objetivo de captar a linguagem, as produções culturais e as formas de interação social dos sujeitos, realizou-se uma breve pesquisa de campo na escola estudada durante a jornada pedagógica de janeiro de 2025. A observação da condução desse momento permitiu à pesquisadora ampliar o olhar

sobre os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências cotidianas e como se conectam com a ideia de educação democrática, que constitui o objeto de análise central desta pesquisa.

Portanto, o exercício de observação complementou significativamente os dados colhidos nos questionários, pois permitiu aprofundar os significados das ações e das interações dos sujeitos que não são perceptíveis em números ou estatísticas. Em outras palavras, a utilização de dados quantitativos e qualitativos não se opõe. Muito pelo contrário, complementam-se, uma vez que a realidade estudada interage de forma dinâmica. (MINAYO, 1994)

A escola escolhida como lócus da pesquisa localiza-se em um bairro periférico do município de Fortaleza e oferta ensino médio regular integrado a quatro cursos técnicos profissionalizantes. A aproximação da pesquisadora com a escola surgiu a partir de convites para participação em eventos, como feiras científicas e atividades de culminância de projetos interdisciplinares.

Devido às circunstâncias do início do ano letivo, como recesso escolar e alterações na lotação dos professores, o trabalho de campo foi realizado apenas durante a jornada pedagógica, que ocorreu nos dias 30 e 31 de janeiro de 2025. Quando manifestei interesse em participar do evento, a direção da escola solicitou mais esclarecimentos sobre a pretensão da pesquisa, os objetivos, os conceitos e os autores que seriam utilizados na escrita do texto. Não houve impedimento ou restrição para a realização da pesquisa em nenhum momento, mas percebeu-se uma preocupação quanto ao que seria observado e produzido sobre a escola.

Durante os dois dias de evento, os professores e funcionários foram recebidos com um café da manhã e uma fala de acolhida da diretora. O ambiente montado no andar superior da biblioteca era bastante agradável e acolhedor, com música de fundo, mesas e cadeiras distribuídas de maneira que facilitava a refeição e a socialização dos presentes.

Em um segundo momento, os professores e o núcleo gestor reuniram-se em uma sala de aula para iniciar o alinhamento das pautas previamente propostas na programação da jornada. O primeiro dia do evento foi iniciado com alguns informes gerais da direção, tais como: o uso e armazenamento de celular em sala de aula após a nova lei e sua adequação à rotina escolar; o

andamento de processos administrativos para reforma dos espaços da escola que necessitam de melhorias (auditório, banheiros dos alunos, entre outros); e a apresentação das mudanças na equipe gestora, incluindo a substituição de uma das coordenadoras e a introdução dos novos professores coordenadores de área.

Em síntese, o primeiro dia abordou aspectos relacionados à estrutura e à organização da escola. Um dos coordenadores apresentou o histórico da instituição, o organograma de pessoal com suas atribuições e distribuições e destacou algumas especificidades do território, como as dificuldades enfrentadas por ser um espaço urbano periférico marcado por violências e violações de direitos humanos. Além disso, houve um momento no qual a assessora financeira apresentou um balanço detalhado dos recursos gastos pela escola em 2024. Posteriormente, uma representante da secretaria trouxe informações sobre registros de faltas de professores, frequência e notas dos alunos, regras para impressão de materiais, assinatura do livro de ponto e uso do espaço da secretaria.

No segundo momento importante do primeiro dia, foi realizada uma avaliação do ano letivo de 2024. Durante essa discussão, um dos coordenadores reconheceu falhas na comunicação entre os membros do núcleo gestor, apontando que isso comprometeu o andamento de algumas atividades da rotina escolar. Em seguida, abriu-se um espaço de escuta para que os professores pudessem dar feedback sobre as atividades realizadas no ano anterior.

No período da tarde, após a pausa para o almoço, outro coordenador conduziu a discussão sobre as avaliações internas e externas, como SPAECE, SAEB e ENEM. Ele apresentou os resultados internos do ano letivo, os índices da escola no SPAECE e o IDEB ao longo dos anos em português e matemática. A fala da coordenação enfatizou a importância da avaliação e seu impacto não apenas nos resultados da escola, mas também no nível de acesso dos alunos ao conteúdo. Essa discussão inicial teve como objetivo propor uma alteração no PPP e no Regimento Interno referente à avaliação bimestral, que atualmente possui peso 2 em relação às outras avaliações. Foi sugerido que o texto fosse alterado para que todas as avaliações tivessem o mesmo peso. Entretanto, a

discussão foi interrompida por extrapolar o horário do dia e ficou agendada para o dia seguinte.

No dia seguinte, após uma longa discussão sobre os prós e contras de manter ou alterar o peso da avaliação, os professores votaram e decidiram mantê-la como estava. A discussão sobre a alteração do Regimento Interno seguiu para outros pontos, como a proibição do uso de celular (e como seria feito o controle dessa regra) e o namoro na escola. Nesse momento, foram sugeridas ideias para adaptar os espaços escolares, tornando-os mais atrativos durante os intervalos.

No período da tarde, após o almoço, a coordenação realizou uma apresentação sobre a origem da educação profissional. Os slides exibidos faziam um resgate histórico da ideia de profissionalização e da educação voltada para o trabalho. A fala do coordenador enfatizou o equilíbrio entre formar técnicos para atuar no mercado e prepará-los para o ingresso na universidade. Também foi destacada a concepção do ensino técnico como a prática do “aprender a teoria na prática”, em que a base comum e a técnica se complementam para dar sentido ao conhecimento na realidade do aluno.

A seguir, serão apresentados os dados coletados nos questionários, além de algumas falas e situações observadas durante a jornada pedagógica, mencionadas de maneira mais específica do que na descrição acima.

Como mencionado anteriormente, o questionário obteve um total de 15 respostas de professores da base comum e técnica, além de membros do núcleo gestor. As seis primeiras perguntas concentram informações mais gerais, como o cargo ocupado na escola, tipo de vínculo, carga horária semanal de trabalho e dados socioeconômicos, como faixa etária, identidade racial e de gênero.

Esses dados iniciais serão apresentados por meio de tabelas, a fim de sintetizar os números obtidos.

Tabela 1 - Cargo ocupado na escola

CARGO OCUPADO NA ESCOLA	Professor(a) de base comum		Professor(a) de base técnica	Coordenador(a) escolar	Diretor(a) escolar
	10		3	2	-
TIPO DE VÍNCULO	Temporário	Efetivo	CLT	Efetivo	-
	3	7	3	2	-

Fonte: Elaborada pela autora.**Tabela 2** - Identificação de raça/cor

RAÇA/COR	QUANTIDADE
Preta	1
Parda	5
Branca	9

Fonte: Elaborada pela autora.**Tabela 3** - Gênero

GÊNERO	QUANTIDADE
Feminino	7
Masculino	8
Não-binário	0

Fonte: Elaborada pela autora.**Tabela 4** -Faixa Etária

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
Entre 18 e 29 anos	2
Entre 30 e 40 anos	7
Entre 41 e 50 anos	5
Entre 51 e 60 anos	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Na pergunta a seguir, foram listadas algumas organizações e associações políticas com o objetivo de identificar o nível de participação dos professores em partidos políticos, sindicatos ou conselhos escolares.

Conforme ilustrado na tabela abaixo, a maioria dos respondentes afirmou nunca ter pertencido a nenhuma das organizações políticas mencionadas ou ter feito parte delas em algum momento, mas não mais. Esse dado pode refletir o baixo interesse da população brasileira por política em geral. Segundo o estudo Panorama Político, realizado em 2022 pelo Instituto Data Senado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), houve uma queda no interesse geral por política entre os eleitores brasileiros.²

Tabela 5 – Organizações políticas/ participação

ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS / PARTICIPAÇÃO	NUNCA PERTENCI	NÃO PERTENÇO, MAS JÁ PERTENCI	PERTENÇO E PARTICIPO DAS ATIVIDADES	PERTENÇO, MAS NÃO PARTICIPO DAS ATIVIDADES
Partido Político	10	4	1	-
Organização Sindical	13	1	1	-
Conselho Escolar	9	5	1	-

Fonte: Elaborada pela autora.

A única pergunta subjetiva do questionário solicitava que os respondentes discorressem sobre sua visão a respeito do que caracteriza uma escola democrática.

De modo geral, observou-se que os professores da base comum possuem uma compreensão mais ampla de como os processos democráticos podem ser desenvolvidos na escola, não apenas por meio dos organismos colegiados, mas também através de práticas cotidianas que valorizem o diálogo e a participação coletiva dos membros da comunidade escolar.

2 Informação disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/17/falta-conhecimento-do-eleitor-sobre-o-sistema-politico-aponta-datasenado>

“Uma escola aberta ao diálogo, que consiga, de forma conjunta, chegar a um resultado benéfico para todos, sendo essencial a participação de todos que a compõem nas decisões.” (PROFESSOR DA BASE COMUM 1)

“Uma escola na qual todos os participantes da comunidade escolar tenham direito de falar e ser ouvidos, de acolher e ser acolhidos em suas necessidades, bem como de opinar e discutir qualquer tipo de assunto sem restrições ou preconceitos.” (PROFESSOR DA BASE COMUM 2)

“Uma escola onde a gestão escuta as demandas dos professores, alunos, pais e colaboradores e se propõe a atendê-las dentro das possibilidades da escola e das condições estabelecidas coletivamente.” (PROFESSOR DA BASE COMUM 3)

“Uma escola democrática consiste em um ambiente de livre pensamento crítico e racional, onde cada indivíduo defende seu ponto de vista com racionalidade, trazendo a dialética, o pensamento científico e a crítica social.” (PROFESSOR DA BASE COMUM 4)

“Uma escola democrática se caracteriza pela participação ativa de todas as esferas da comunidade escolar. Todas as esferas devem ser ouvidas e suas ideias/opiniões precisam ter igual importância e peso nas decisões.” (PROFESSOR DA BASE COMUM 5)

“Participação autônoma de todos os envolvidos, transparência nos direcionamentos e informações claras e objetivas.” (COORDENADOR ESCOLAR 1)

Nas falas mencionadas acima, a ideia de participação aparece como aspecto central em suas percepções sobre o que caracteriza uma escola democrática. Mas qual o tipo de participação? As próprias palavras dos professores levam a entender que o sentido atribuído à participação efetiva está ligado a um diálogo mais aberto, com maior liberdade de expressão e escuta ativa.

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (LUCK, 2011, p. 34-35).

Portanto, trata-se de uma participação efetiva que permite ao grupo apontar problemas e situações a serem discutidos, gerando, assim, um sentimento coletivo de autoria e de responsabilidade pelas ações educacionais – condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia.

As últimas perguntas do questionário abordaram aspectos mais específicos relacionados ao desempenho interno da educação democrática na escola, na visão dos educadores. Os temas tratados incluíram: ações que estimulem a educação democrática, desenvolvimento de projetos internos, conceito de gestão escolar democrática, participação da comunidade escolar nas decisões, desafios para a implementação da educação democrática e especificidades da educação profissional.

No que se refere às ações que promovam a educação democrática, a maioria dos educadores (10 respondentes) acredita que elas podem ser implementadas por meio da combinação de fatores como: Participação da comunidade escolar (professores, servidores, alunos e familiares) nas decisões internas relacionadas ao Regimento Escolar e ao Projeto Político Pedagógico (PPP); Desenvolvimento de projetos interdisciplinares que considerem as demandas socioculturais e educacionais da comunidade escolar; Parcerias de trabalho coletivo que envolvam toda a comunidade escolar (gestão, professores, servidores, alunos e familiares), com foco nos organismos colegiados, como grêmio estudantil e conselho escolar.

Em relação ao desenvolvimento dos projetos internos da escola, as respostas foram distribuídas da seguinte maneira: 8 professores afirmaram que os projetos são planejados apenas pelos professores de cada área e posteriormente enviados para apreciação da gestão; 4 responderam que os projetos são planejados em conjunto entre os professores e a gestão; 2 afirmaram que os projetos são baseados em eventos e ações realizadas anteriormente; 1 professor mencionou que os projetos seguem temáticas e diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação. De modo geral, as respostas indicam que os projetos internos são desenvolvidos de maneira coletiva, de acordo com as demandas específicas da comunidade escolar.

No que concerne à definição do conceito de gestão democrática, os educadores se posicionaram da seguinte forma: 5 respondentes acreditam que a gestão democrática corresponde ao diálogo constante entre a equipe gestora (diretor, vice-diretor, professor coordenador) e todos os integrantes da escola: professores, servidores, alunos e familiares; 2 respondentes acreditam que a gestão democrática ocorre quando professores, servidores, alunos e familiares compartilham responsabilidades sobre a escola, assumindo direitos e deveres coletivos; Apenas 1 respondente acredita que a gestão democrática se caracteriza pela participação desses atores nas decisões e melhorias da escola. A alternativa que mencionava o envolvimento efetivo de professores, servidores, alunos e familiares em grupos formais, como grêmio estudantil e conselho escolar, não foi marcada isoladamente por nenhum respondente. Entretanto, 7 educadores acreditam que a gestão democrática deve considerar todos os elementos mencionados acima.

Sobre o diálogo e a escuta das opiniões da comunidade escolar, a maioria dos educadores (11) destacou os seguintes aspectos como fundamentais para garantir uma gestão democrática: a) Participação da comunidade escolar na definição da aplicação dos recursos financeiros da escola; b) Realização de atividades em horários acessíveis para todos, incluindo as famílias; c) Tomada de decisões por meio de assembleias abertas com participação da comunidade escolar; d) Escuta ativa e consideração das opiniões dos participantes da comunidade escolar.

Quando questionados sobre os principais desafios para a implementação de uma educação democrática, os educadores responderam conforme a seguinte distribuição: 1 acredita que há pouco envolvimento da gestão para promover ações voltadas à participação da comunidade escolar; 2 acreditam que há pouco envolvimento dos professores nesse processo; 1 aponta a baixa participação dos estudantes e dos pais na proposição de ações coletivas; 3 marcaram que a pressão da Secretaria da Educação por resultados em avaliações internas e externas representa um obstáculo; 8 consideram que os desafios são uma combinação dos fatores mencionados anteriormente.

A última pergunta do questionário investigou quais elementos são necessários para o desenvolvimento de uma educação democrática, considerando

as particularidades da educação profissional. As respostas foram distribuídas da seguinte forma: 3 educadores marcaram a opção que faz referência aos quatro pilares da educação para o século XXI, propostos pela UNESCO, destacando a oferta de ensino médio integral e integrado e a pedagogia das competências, visando formar indivíduos capazes de conhecer, fazer, conviver e ser; 2 educadores destacaram a educação para o trabalho com delegação planejada, sem perder de vista práticas educativas alicerçadas na produção crítica e criativa do conhecimento, no diálogo entre educador e educando e na interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; Apenas 1 respondente escolheu a alternativa que enfatiza a produção e a transmissão de conhecimento ao estudante, preparando-o para a vida nos contextos produtivo e pessoal, visando à sua autonomia e competência profissional, bem como ao desenvolvimento da solidariedade; Nenhum educador marcou isoladamente a opção que priorizava a preparação para as atividades laborais, com foco na adaptação às exigências do mercado de trabalho, no protagonismo juvenil e na construção de projetos de vida associados às escolhas profissionais. No entanto, a maioria dos respondentes (9) acredita que o desenvolvimento de uma educação profissional mais democrática deve considerar todos os elementos mencionados acima.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa de campo foi compreender melhor a organização interna da escola, a fim de descrever e analisar como a gestão escolar tem se estruturado do ponto de vista democrático. A pesquisa também possibilitou uma reflexão mais ampla sobre os desafios ainda presentes na gestão educacional como um todo, contribuindo para a busca de novas abordagens para solucioná-los.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como ponto de partida, a concepção teórica de educação democrática aqui adotada é aquela ancorada nas lutas, alianças e mobilizações de toda a comunidade escolar, que envolvam estruturas e processos, currículos, sistemas pedagógicos e de avaliação de natureza democrática, com uma composição caracterizada pela diversidade – ou seja, que considere as demandas daqueles

que são “marcados” por visões dominantes de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência e tantas outras. (MESHULAM; APPLE, 2020).

Na ótica de uma educação de qualidade democrática, estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação. Em relação ao método, a qualidade democrática da educação exige o rompimento com a visão fragmentária do conhecimento e a superação da oposição entre educação geral e específica, humanista e profissional, política e técnica. (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

Em outras palavras, para que uma educação seja considerada democrática, é imprescindível que a escola seja concebida como um espaço institucional concomitantemente autogovernado pelos coparticipantes da atividade educativa e regido pelo direito de uso exercido por uma coletividade sobre os recursos educacionais produzidos, mantidos e disponibilizados pela instituição. Portanto, a discussão sobre educação democrática requer uma reflexão teórica e prática sobre a interdependência de todos os aspectos escolares, a saber: a estrutura, a gestão, a pedagogia e o currículo.

Em contrapartida, a ideia de educação democrática confronta-se com as contradições do sistema escolar oriundas do modelo neoliberal vigente no Brasil, cuja lógica normativa corresponde à racionalidade do capital transformada em lei social geral, na qual a educação é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. Assim, o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada da valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. (LAVAL, 2019)

Portanto, o neoliberalismo considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem servir à máquina econômica em detrimento de outras finalidades. Nesse contexto, a profissionalização torna-se uma ideologia que funciona como sustentáculo da nova ordem escolar, transformando a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho.

Para Christian Laval (2019), as dimensões fundamentais do neoliberalismo, em especial a transformação do Estado pelas políticas neoliberais e a

importância decisiva do conceito operacional de “capital humano”, que domina a educação, têm como principal objetivo mobilizar saberes sob o duplo aspecto de fator de produção e de mercadoria.

A noção ideológica que inaugura esse processo regressivo é a de “capital humano”. A tese central sustenta que o investimento das nações e dos indivíduos em educação permitiria, no plano das nações, superar o subdesenvolvimento e alcançar o desenvolvimento e, no plano dos indivíduos, superar a pobreza por meio da mobilidade social. Trata-se de uma visão que ignora a assimetria de poder entre as nações e as classes sociais. (FRIGOTTO, 2018, p. 21)

Assim, a ideologia do capital humano ainda tinha como pressuposto a possibilidade de integração dos indivíduos na sociedade e a redução da desigualdade entre as nações. Entendido como um modo específico de racionalidade e de produção de sujeitos (BROWN, 2018), a influência das políticas neoliberais ajuda a situar as mudanças do novo ensino médio, que vêm se desenhando no Brasil desde a década de 1990. Essa década marca a inserção do país na economia mundial, sofrendo ajustes e reestruturações, nos quais a educação passa a ser considerada um fator determinante da competitividade internacional entre os países. A educação brasileira, nesse caso, passa a ser referenciada por índices e parâmetros de organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), que definem os princípios e prioridades da educação a partir dos contextos e interesses dos países desenvolvidos. (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Nessa perspectiva, o modelo de educação profissional consolidado no Ceará se encaixa na discussão teórica aqui proposta como um exemplo prático da influência do neoliberalismo no sistema educacional. As escolas de educação profissional foram implementadas no Estado do Ceará a partir da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, em consonância com o Decreto Federal nº 5.154/04. No ano de 2007, a SEDUC-CE aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.302, de 12 de

novembro de 2007. Aproveitando os recursos fornecidos pelo governo federal, principiou-se a estruturação de um parque educacional que viabilizasse a educação em tempo integral, na qual o ensino médio e a educação profissional fossem realizados em concomitância ao longo de três anos.

Inspirados pelo Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (CEE), implementado em Pernambuco a partir de 2003, com oferta de ensino médio em tempo integral, surgiram os Centros Educacionais para a Juventude – CEJOVEM, posteriormente modificados para Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). Atualmente, essa modalidade de ensino oferta mais de cinquenta opções de cursos técnicos em diversas áreas, distribuídos entre mais de cem Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) espalhadas por todo o Ceará.

Inicialmente, as EEEPs adotaram o modelo de gestão TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional, moldado em consonância com a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO. A parceria público-privada evidencia-se no desenvolvimento de currículos para as áreas técnicas da formação. Em 2010, atendendo a uma solicitação do Conselho Estadual de Educação (CEE), foram entregues os Planos de Curso e o Projeto Político Pedagógico (PPP), refletindo os “Referenciais de Educação Profissional”. Após a conclusão dessa etapa, os referenciais foram encaminhados para as escolas, servindo como parâmetro para a atuação dos gestores, que deveriam adequar o PPP à realidade das comunidades escolares (OLIVEIRA; MAGALHÃES JUNIOR, 2015).

A perspectiva da TESE, que na prática é adotada por muitos gestores de EEEPs, situa-se na discussão teórica sobre o reconhecimento do neoliberalismo no campo escolar, a partir da análise das transformações nacionais e globais da escola, considerando a lógica generalizante de concorrência econômica que caracteriza o mundo neoliberal desde os anos 1980 e 1990.

Esse “novo” modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de ensino-aprendizagem, que podem garantir ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de financiamento uma suposta eficiência educativa almejada, por sua vez, pelo mercado de trabalho contemporâneo. (SANTOS; BELMINO; AMARAL, 2023, p. 45-46).

Nessa perspectiva, outra contradição que se apresenta no *modus operandi* das EEEPs é uma espécie de combinação entre a educação integral e a escola unitária, teoricamente conceituada como omnilateral. Como uma moeda, ela apresenta duas facetas, a saber: de um lado, a oferta de uma educação integral empenhada na formação para o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e na afirmação dos valores humanos e de suas diversidades; de outro, uma escola unitária politécnica e/ou tecnológica, que forma para a qualificação profissional e a adequação ao mercado.

Educação unitária e integral traduzem a concepção de uma educação cujo objetivo é formar, ao mesmo tempo, o técnico e o dirigente, na ótica desenvolvida por Gramsci. Omnilateral, na medida em que desenvolve todas as dimensões e sentidos humanos; e politécnica, na perspectiva de Marx, ao facultar a cada criança, jovem e adulto a apropriação dos fundamentos científicos que servem de base para o domínio das ciências da natureza e da sociedade humana. (FRIGOTTO, 2018, p. 45-46).

Sendo assim, está presente na realidade das EEEPs o embate entre a concepção meritocrática e individualista e a compreensão do humano como ser social historicamente produzido em circunstâncias específicas. No mesmo modelo de escola, coexistem o princípio de educar para o mercado capitalista e a proposta de formar cidadãos críticos à ordem social vigente, que valorizem os direitos e respeitem as diversidades.

Notadamente, os discursos políticos e midiáticos apontam a educação profissional cearense como uma modalidade de ensino público de alta qualidade na formação dos filhos dos trabalhadores, embora não acessível à maioria. Fatores como a ideia de ingresso instantâneo no mercado de trabalho por meio da formação técnico-profissionalizante, os resultados expressivos em avaliações de larga escala (como o SPAECE e o ENEM) e a infraestrutura escolar padronizada e bem equipada fazem das EEEPs um modelo de escola pública de excelência, gerando expectativas de garantia de uma vida futura melhor aos trabalhadores e seus filhos.

A escola prepara para uma profissão, e o êxito escolar parece garantir o sucesso pessoal e profissional. A maioria das famílias,

de todas as classes sociais, apoia a escolarização de seus filhos com a esperança de que um ‘bom emprego’ venha depois de uma boa escolaridade. (LAVAL, 2019, p. 89).

É possível perceber a presença da ideologia da profissionalização no imaginário coletivo ao considerar a alta procura por vagas nas EEEPs, que realizam anualmente uma seleção para admissão de novos alunos. Os critérios de prioridade para ocupação dessas vagas são: média individual de notas do estudante no ensino fundamental, ser oriundo (a) de escolas públicas municipais e residir em bairros próximos à escola escolhida. Essa prerrogativa específica dessa modalidade de ensino põe em xeque as restrições de acesso da população à educação pública, que assimila a ideia da educação profissionalizante como referência de ensino de qualidade e garantia de empregabilidade aos jovens cearenses.

No entanto, a seleção em si já é um mecanismo que gera desigualdade de oportunidades de acesso a escolas públicas de “maior qualidade”, limitando a capacidade da escola de fortalecer a democracia. Como afirmam Meshulam e Apple (2020, p. 45-46): “Não basta que uma escola seja internamente governada por processos e estruturas democráticas se é externamente seletiva quanto às famílias e educadores que têm acesso a ela.”

Outro aspecto específico a ser considerado sobre as escolas de educação profissional do Ceará é o fato de que, ao contrário das outras modalidades de ensino que escolhem a gestão por meio de eleição direta e secreta, mediante sufrágio universal junto à comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores e demais servidores lotados na instituição), as EEEPs não realizam eleição para a direção escolar. Portanto, a escolha da pessoa apta para ocupar o cargo de diretor (a) é feita por indicação da Secretaria da Educação, o que já sinaliza uma prática totalmente antidemocrática.

Diante do exposto, considerando as tensões e contradições que envolvem a luta pela democracia no sistema educacional, este trabalho busca refletir sobre as seguintes questões: Como proporcionar uma educação verdadeiramente democrática diante de uma lógica formativa neoliberal pautada na meritocracia, na competitividade e no mercado? De que maneira os agentes envolvidos no processo educativo encaram essas tensões? O que podemos

aprender com esses conflitos? Qual o papel da gestão escolar na luta pela educação democrática?

Na tentativa de responder a essas e outras questões pertinentes a essa discussão, Apple (2020) aponta como caminho interpretativo a compreensão das diferentes versões de democracia em disputa na educação. Para o autor, existem as visões “densas”, que buscam uma plena participação coletiva para alcançar o bem comum e formar cidadãos críticos; e as visões “magras”, voltadas para o mercado e o consumo individualista, em que a educação é amplamente valorizada como instrumento de satisfação dos interesses econômicos definidos pelos poderosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre educação democrática e seu significado requer uma extensa imersão teórico-prática na temática e suas nuances, que, evidentemente, não se esgota na breve experiência de pesquisa descrita neste trabalho. Entretanto, a pesquisa de campo possibilitou algumas reflexões sobre o conceito de educação, escola e gestão democrática, considerando a cultura organizacional específica de uma escola de educação profissional. Em outras palavras, buscou-se compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e gestão escolar.

Não é novidade afirmar que as políticas educacionais voltadas ao ensino médio têm concentrado esforços para estimular a lógica economicista neoliberal na educação pública brasileira, promovendo um ensino cada vez mais técnico e direcionado às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã e humanística mais ampla.

No entanto, a hipótese de pensar ações de educação democrática em um modelo escolar cujo foco *sui generis* é a formação profissional de mão de obra para o mercado – ainda que traga perspectivas teóricas contraditórias e antagônicas – demonstrou, por meio da pesquisa de campo, que está em construção uma tentativa de incentivar ações que priorizem uma formação humanística, mesmo diante das pressões e exigências burocráticas impostas pelo sistema educacional. O comportamento dos educadores durante

a pesquisa revelou um aspecto da educação democrática que extrapola os muros da escola: o empenho em formar estudantes que desenvolvam uma consciência crítica de sua realidade social e reconheçam sua capacidade de transformar o mundo. Assim, como afirma Apple (2020), a democracia na educação é uma luta com uma história longa e valiosa.

Uma história que compreende inúmeros movimentos para transformar as instituições educacionais de modo que seus meios e fins respondam às vivas necessidades e aspirações dessa experiência contínua de criar cidadãos críticos e informados. Isso justamente exige de nós que sejam levadas a sério as demandas daqueles que não se beneficiam da atual organização de nossas sociedades – aqueles ‘marcados’ por visões dominantes de classe, raça, gênero, sexualidade, deficiência e tantas outras. (IDEM, p. 13-14).

Portanto, é fundamental lembrar aos defensores de uma educação pública comprometida com a construção de uma escola formadora de mentalidades democráticas (LAVAL; VERGNE, 2023) que não se deve perder de vista a ideia de que “não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana.” (LAVAL, 2019, p. 67)

Em outras palavras, isso significa conceber a educação como um direito público, universal, laico, subjetivo, democrático, plural e emancipador, combatendo – tanto na teoria quanto na prática (científica e política) – a concepção de uma escolarização “neutra”, desprovida de objetivos político-pedagógicos, nula e, por isso, incompatível com o regime constitucional e com o próprio direito humano à educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; GANDIN, Luís Armando; LIU, Shuning (*et. al*). **A luta pela democracia na Educação:** lições de realidades sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRONW, Wendy. **Cidadania sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução Juliane Bianchi Leão. Zazie Edições, 2018.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. v. 26, n. 101, pp. 1176-1196, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série: Cadernos de Gestão

LUCK, Heloísa **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SANTOS, Deribaldo; BELMINO, Webster; AMARAL, George. **Escolas estaduais de educação profissional no Ceará: entre o discurso e a realidade**. Marília, SP: Lutas Anticapitalistas, 2023.

JUVENTUDES E PERSPECTIVAS DE FUTURO EM DEBATE: GUIA DIDÁTICO – SOCIOLÓGICO PARA SUBSIDIAR PROFESSORES(AS) NAS AULAS DE PROJETO DE VIDA

*Mateus Henrique Araújo Viana¹
Maria Isabel Silva Bezerra Linhares²*

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o processo de elaboração de um material didático vinculado ao PROFSÓCIO – UVA, cujo propósito é fornecer subsídios teórico-metodológicos a professores(as) de Sociologia ou da área de Ciências Humanas que lecionam o componente curricular de Projeto de Vida (PV) no ensino médio. Correspondendo a um produto final de pesquisa, esse material se originou por meio de uma pesquisa realizada no ano de 2024, com estudantes de 3º ano do ensino médio da EEM Prof.^a Rosa Martins Camelo Melo, localizada na cidade de Ibiapina, estado do Ceará. Realizei uma investigação em torno das perspectivas de futuro desses jovens à luz de algumas questões que se relacionam aos condicionantes sociais que os cercam, em especial a relação: Escola x Futuro. Combinei metodologias qualitativas e quantitativas (formulário online, análise dos materiais de PV fornecidos pela SEDUC-CE, conversas individuais e grupos focais) e, assim,

-
- 1 Mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – CE; homem pardo; Ibiapina-Ceará; E-mail: mateushenriqueviana97@gmail.com
 - 2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutora em Estudos Culturais pelo Programa Avançado em Cultura Contemporânea (PACC-UFRJ). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mulher parda. Sobral-Ceará. E-mail: isabel_linhares@uvanet.br

foi possível criar um banco de informações que contribuíram diretamente na produção do que denomino como *Guia Sociológico*. Através desse estudo pude identificar inúmeras críticas ao currículo escolar por parte dos estudantes, que apontaram disparidades entre as diretrizes oficiais apresentadas nas aulas de PV e as reais preocupações desses estudantes. Para preencher algumas dessas lacunas identificadas, o material surge como uma possibilidade de intervenção docente usando a Sociologia fio condutor das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Projetos de futuro; juventudes; Ensino médio; Cartilha pedagógica; PPDT

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a apresentação de uma experiência de pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio), da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), estado do Ceará. Sendo consolidada como um instrumental pedagógico, esse guia está atravessado por reflexões de natureza sociológica e foi elaborado como proposição teórico-metodológica ao professor regente da disciplina de Projeto de Vida, em especial, para o ensino médio.

Para elaborar esse material, parti dessas questões: O que é “projeto de vida”? Como os professores trabalham em sala com Projeto de Vida (PV), enquanto componente curricular? Considerando o PV como um vetor de direcionamentos aos projetos individuais dos estudantes, questionei-me sobre quais são as perspectivas de futuro que se originam dos estudantes e como a escola (e o currículo) contribuem para essas perspectivas? E por fim, Como os alunos de 3º ano do ensino médio enxergam o seu futuro, com base nas suas vivências e cotidiano?

Conforme o exposto acima, temos muitas questões a serem ponderadas e que necessitavam de um estudo aprofundado. Sob essas interrogações, me inseri, *in lócus*, na Escola de Ensino Médio Professora Rosa Martins Camelo Melo, localizada na cidade de Ibiapina, estado do Ceará, pertencente à Coordenadoria Regional Estadual de Desenvolvimento da Educação (CREDE 5). O ponto de partida para ir em busca de respostas à essas lacunas dar-se através da imersão, diálogos, autorreflexão e observação no cotidiano escolar dessa instituição mencionada, pois pertenço ao quadro de profissionais da mesma, desde o ano de 2022, atuando como professor de Sociologia e também ministrei, por dois anos, o componente de Projeto de Vida (PV).

Por que se produzir um guia-didático? Na minha experiência com esse componente curricular, houve algum problema com os livros didáticos oficiais de PV? E por que a Sociologia? – Em resposta, considere a minha vivência docente, uma vez que senti a necessidade produzir um material que fosse além da “objetividade” instituída pelos livros didáticos e alguns instrumentais de apoio fornecidos pela secretária de educação do estado do Ceará

(SEDUC-CE). Em análise, percebi que alguns materiais acessíveis para mim e demais professores de PV, colocavam a ideia de “projetos” e “futuro” como uma etapa cronológica e geral, em que os condicionantes sociais não eram tão mencionados, uma vez que os jovens que integram o ambiente escolar, partem de contextos sociais diversificados, e conseqüentemente, possuem especificidades quanto aos seus projetos individuais. Assim, pensar sobre “projeto de vida” é refletir sobre classe social, gênero, trabalho, acesso às oportunidades, cultura, origem familiar – e esses aspectos mencionados não podem ser reduzidos a “manuais” e dicotomias sobre como devo “projetar” ou não o futuro.

Nesse mesmo raciocínio, tomei o conceito de *imaginação sociológica* de Wright Mills (1982) como o principal agente de condução teórica para conduzir o estudo da produção do guia. Nesse sentido, Mills (1982) me instigou a refletir sobre as possibilidades de reflexão social, (questões e fatos em escala individual e as suas relações estruturais de ordem/natureza geral) e como usar isso para a abordagem pedagógica. Parafraseando Mills (1982), o aspecto “local” pode nos ajudar a entender o “geral” – Os projetos “individuais” podem nos ajudar a entender as dinâmicas sociais em larga escala. Procurei nesse material construir um tipo de aporte didático com linguagem acessível, curto em termos de páginas, e que tivesse uma natureza expositiva, não impositiva. Outro ponto relevante é que levei em conta a possibilidade de que, nem todos os professores de PV integrem a subárea das ciências humanas. É nesse sentido que o guia se apresenta como uma ferramenta introdutória para o pensamento/letramento sociológico, sendo, portanto, um material objetivo e sintético.

Partindo da minha experiência como professor de Sociologia e de PV, considerei fundamental a reflexão sobre a cidade em que os estudantes da EEM prof.^a Rosa Martins está inserida, qual o perfil de estudantes que essa instituição atende e quais os significados que esses indivíduos constroem (ou não) para com os seus projetos individuais de futuro.

O campo de pesquisa (escola) trata-se de um modelo que, no estado do Ceará, é denominado como “ensino regular”³, funcionando apenas em um turno para os alunos. Pude evidenciar que a EEM Professora Rosa Martins Camelo Melo atende alunos de diferentes contextos do município de Ibiapina⁴, no entanto, a maioria desses alunos advém do meio rural, o que representa um cenário característico de uma cidade do interior do Ceará. Essa instituição funciona em dois prédios, um no centro da cidade (sede); e o outro (anexo da escola) localizado no distrito de Alto Lindo, distante 11 km do centro do município. Os interlocutores de pesquisa foram os estudantes de 3º ano dessa instituição.

A pesquisa teve uma combinação de abordagens metodológicas, usando aportes qualitativos e quantitativos. No intuito de coletar informações, optei por delimitar quem seriam os interlocutores de pesquisa e quais as estratégias viáveis ao campo estudando. Portanto, escolhi pesquisar as três turmas de ensino médio existentes na EEM Prof.^a Rosa Martins Camelo Melo no ano de 2024. A pesquisa teve três etapas - a primeira diz respeito a um mapeamento de informações sobre os interlocutores (aspectos socioeconômicos e profissionais), obtidos através de Formulário Online, no modelo *Forms* do *Google*: Elaborei neste formulário um conjunto de perguntas estruturadas e fechadas, a fim de coletar dados sobre os desafios, anseios e vislumbres com relação

-
- 3 Conforme a Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE), o ensino médio é ofertado em três principais modelos: Regular: com aulas em um turno e foco na formação básica; Profissionalizante: que integra o currículo comum à formação técnica em áreas como Informática ou Administração (ofertado pelas EEEPs); e EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral), com jornada estendida, projetos de vida e formação mais ampla.
 - 4 Distante 303 km da capital cearense, Fortaleza, a cidade de Ibiapina está localizada na Serra da Ibiapaba, popularmente conhecida por “serra grande”. Nesse aspecto, o município possui algumas características históricas e geográficas, sendo um ambiente que se destaca por suas especificidades, que vão do clima até as origens históricas. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa cidade possui uma área territorial de 414,092km². Ibiapina conta com a sua sede, além de possuir três distritos, que são: Alto Lindo (local este em que está situado o anexo da escola pesquisada), Betânia e Santo Antônio da Pindoba. No ano de 2022, o IBGE contabilizou, por meio do último censo, que a cidade possui 23.965 habitantes e que em 2024 a população estimada seria de 24.649 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ibiapina/panorama>. Acesso em: 08/06/2024.

ao futuro, além de traçar um perfil sobre esses interlocutores, realizei uma 2ª etapa – Grupos Focais com os interlocutores de pesquisa (alunos de 3º ano da escola); Por fim a 3ª etapa se apresenta como um reflexão e inferência dos dados qualitativos, análise crítica dos livros didáticos e produção final do Guia sociológico. Esses dados quantitativos me permitiram traçar um panorama a respeito dos projetos individuais dos alunos e como a escola atuava sobre essas questões.

Além disso, a pesquisa incluiu uma análise dos livros didáticos e de alguns instrumentais disponibilizados pela SEDUC – Ceará, tais como diretrizes e avaliações. Como outro recurso metodológico, fiz a utilização de grupos focais nas três turmas da instituição: realizei a interação direta com esses alunos por meio de debates, discussões em grupo e reflexões conjuntas acerca do tema “Escola e Futuro”, o que delimito como segunda etapa de pesquisa. Esse momento da pesquisa foi extremamente produtivo, pois consegui captar muitos elementos abundantes para a formulação dos meus estudos. Os estudantes apontaram suas críticas a respeito do currículo escolar, sentimentos e projeções de futuro e sugestões para as aulas de Projeto de Vida, em termos de abordagens.

Por fim, realizei o cruzamento dessas informações estruturais com um banco de dados que me serviu de repositório para a formulação da Cartilha Sociológica, além de conversar com alguns professores de PV, a fazer a análise crítica dos livros didáticos para o uso dessas aulas na referida instituição. Vale destacar que a organização desse material foi pensada a partir do contexto de pesquisa que se sucedeu esse trabalho e que a organização, em termos de estrutura da cartilha, nasce da sugestão dos estudantes.

Ancorado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011), faz-se necessário que o professor esteja a par da condição e da realidade social do estudante, para que assim possa (re)construir alternativas contextualizadas e que dialogam com o aprendizado do estudante. Antes de pensar nas “aulas” como um processo formativo, temos de estender o nosso olhar para esses estudantes como sujeitos que podem (e devem) ser agentes centrais da tarefa docente. O intuito do material que produzi não é anular e nem desconsiderar os livros oficiais para o ensino de PV, mas sim, agregar e fortalecer o

debate em torno dos projetos de vida, à luz da Sociologia, para que possamos problematizar o mundo social, despidendo-se de generalizações, ao passo que construímos uma prática docente ressignificada.

Dialogando com estudiosos da Sociologia da Juventude, como Juarez Dayrell (2007) e Machado Pais (2009), Irapuan Peixoto Lima Filho (2016) para problematizar os dilemas que atravessam a condição juvenil, Ulrich Beck, na ideia de Sociedade do Risco (2021), e Pierre Bourdieu (1992), pude fazer alguns apontamentos sobre a complexidade da juventude no contexto pesquisado em relação à Escola como um espaço que alimenta hierarquias sociais. Wright Mills (1982) com a *Imaginação Sociológica*, e Gilberto Velho (2003) com o conceito de *Projetos*, tiveram uma contribuição teórica indispensável nesse estudo.

Por fim, essas reflexões corroboram diretamente ao processo de produção de uma cartilha de natureza pedagógica, na qual, estão sinalizados para o leitor os principais elementos que envolvem as perspectivas de futuro e como eles se originam no meio social. Esse material sintetiza algumas orientações práticas para o docente de Projeto de Vida, o que pode enriquecer o repertório pedagógico de professores(as) de Sociologia e, principalmente, ter um olhar mais específico para os estudantes com relação às suas aspirações para o futuro. Desse modo, apresento mais detalhadamente ao longo do trabalho, essa experiência de pesquisa, além de apresentar uma síntese do Guia-didático sociológico.

O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO CEARENSE – O PPDT E A TAREFA DOCENTE

A reforma no ensino médio no ano de 2022 propôs alterações curriculares em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo em que algumas disciplinas obrigatórias perderam espaço (carga-horária), e ao mesmo tempo, surgiu novos componentes curriculares, tais como: projetos integradores, Projeto de vida. As denominadas competências socioemocionais atreladas ao Projeto Professor diretor de Turma (PPDT) vem se consolidando cada vez mais no contexto cearense. Ainda nesse mesmo cenário, temos a adesão estrutural e pedagógica com o modelo de tempo integral, o que já é

realidade das maiorias das escolas estaduais de nível médio do Ceará. Pude vivenciar uma parcela dessas mudanças, como estudante do ensino médio (2012 a 2014), em posteriormente, como professor de Sociologia da educação básica. Como essas mudanças estruturais afetam a escola? E como os estudantes são impactados por essas reformulações? Desse modo, a relação entre Escola e Juventudes é elementar diante das questões que orbitam as perspectivas de futuro dos estudantes. No campo de pesquisa, existe uma importante política pública introduzida no ano de 2008 nas escolas do estado do Ceará denominada por Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)⁵: Os “PDTs”, no contexto cearense, assumem o papel de regente de sala de aula, e assim, ministram o componente de PV. Uma função desafiadora, em que o professor finda um compromisso com uma sala de aula durante o período de um ano. Na autorreflexão desse cargo, que eu diria que foi o principal estímulo para a realização desse estudo. Durante os anos de 2022 até março de 2024, estive à frente tarefa docente, que, particularmente, não se trata de um ofício fácil, pois o professor “DT” lida com situações que fogem à dimensão pedagógica. Trata-se de uma incumbência que necessita do profissional múltiplas funções, pois algumas responsabilidades que deveriam ser da família são terceirizadas para esse profissional.

O DT realiza periodicamente atendimentos individuais⁶, os quais normalmente são feitos com os alunos com “problemas” (infrequência, indisciplina,

5 Conforme a Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC), o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, assuma a responsabilidade por uma determinada turma, buscando conhecer os alunos individualmente para atender às suas necessidades. Além disso, as atribuições do professor diretor de turma (PDT) incluem mediar as relações entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como trabalhar na formação cidadã e no desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos alunos. Nesse projeto, o professor deve atuar de maneira mais ampla com sua turma, indo além do ensino dos conteúdos específicos de sua disciplina. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em: 31 mai. 2025.

6 É uma das funções de PDT. Semanalmente, o professor destina uma hora para realizar esse atendimento, registrar em ata e fazer encaminhamentos, caso for necessário. Vale destacar que nesse mesmo horário é possível que os pais ou responsável estejam presentes.

questões psicológicas), seria possível produzir diversas biografias, pois os depoimentos que são apresentados nos fazem refletir sobre o quão complexo e diversificada são as relações dentro da escola, em suas peculiaridades. Na regência em sala de aula, materiais disponíveis: o livro didático escolhido pela escola apresenta uma característica bastante peculiar: são abordados temas subjetivos em torno de sentimentos, da produtividade e de responsabilidade. Esse material incorpora em seu conteúdo, o que é denominado como *Competências Socioemocionais*. Elas, por sua vez, se distinguem em 5 macrocompetências e 17 habilidades específicas, conforme aponta o Instituto Ayrton Senna (2022)⁷. Ao observar os materiais, percebi a necessidade de proposição que coincidissem com as diversas realidades entre os jovens que fazem parte da escola em questão e, assim, dialogasse com os campos de possibilidades para os seus respectivos projetos de futuro. Em planejamentos com outros PDTs, obtive relatos em torno da urgência, para se construir aportes diádicos, pois o material “oficial” não abre margem para discussões mais aprofundadas em torno da condição juvenil em interface com o futuro, e não é bem recebido pelos alunos.

Ao observar o cotidiano dos professores PDTs, pude evidenciar que: possuem um dia específico para o seu planejamento, organização das aulas e para os atendimentos de pais e alunos. Na EEM Prof.^a Rosa Martins Camelo Melo, o plano de trabalho docente é dividido, respectivamente, por série: os PDT de 1º ano usam esse material, para conduzir as suas aulas e cercam o seu trabalho em torno das temáticas ligadas às competências socioemocionais.

Desse modo, os professores estabeleceram um parâmetro de trabalho com base nas competências a fim de responder essas perguntas: 1º ano (quem sou eu?); 2º ano (que é o outro?) e 3º ano (o que é mercado de trabalho?). No contexto da escola pesquisada, a disciplina é trabalhada uma vez por semana, com 2h/aula. Para ministrá-la, os professores tem livro de apoio, intitulado

7 As competências gerais são: *Abertura ao novo, Amabilidade, Autogestão, Engajamento com os Outros e Resiliência Emocional*. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/competencias-gerais-bncc/> Acesso em: 08/06/2025.

*“Pensar, sentir e agir: projeto de vida”, FTD – Educação*⁸. Alguns de PDTs de 3º ano usam o livro apenas como uma base e recorrem a materiais secundários, como vídeos e, até mesmo, produzem de forma individual algum material de trabalho, que, pela experiência com as turmas, possam ter uma receptividade por parte dos estudantes

“POR QUE UM GUIA-SOCIOLÓGICO PARA AS AULAS DE PROJETO DE VIDA?” – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Subsidiado pelo conceito de *Imaginação sociológica*, de Mills (1982), fiz uma análise sobre a minha experiência docente como PDT e, simultaneamente, criei um material didático para adentrar nas diversas realidades que se fazem presentes na sala de aula. Tomemos a seguinte questão: *“Professor Mateus, o que é que existe no mundo real que não é um tema social?”*. Essa simples pergunta, feita por uma estudante de 1º ano (em suas primeiras lições e contato com essa disciplina⁹), foi bastante pertinente e provocativa, pois aquilo foi (e ainda é) estimulante para o debate acerca dos fenômenos sociais e sobre o que é ciência. De fato, apresentar para os estudantes o que se constitui como *mundo social* é uma das primeiras lições sobre o estranhamento e sobre como realizar um parcial “fazer sociológico”.

Na tarefa docente, essas reflexões podem surgir como conhecimento alternativo para a problematização e para o entendimento da realidade social, tendo em vista que a escola é palco de uma diversidade temática: relações de poder, conflitos, desigualdades, representações etc. Conforme as atribuições que o professor PDT exerce em seu cotidiano, a imaginação sociológica pode ser uma importante aliada para compreender as situações que virão. Com base em Alves e Dayrell (2015), no artigo intitulado “Ser alguém na vida: um

8 Livro didático usado como material de apoio. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/pensar-sentir-e-agir>. Acesso em: 08/16/25

9 A Sociologia enquanto componente curricular é implementada nos currículos escolares somente no ensino médio. No entanto, até o ano de 2024, algumas escolas particulares da cidade de Ibiapina fizeram a adesão dessa disciplina no 9º ano do ensino fundamental. Pude diagnosticar esse fato por meio de conversas com alguns alunos egressos do ensino particular, que optam por cursar as séries finais na educação pública.

estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida”, podemos refletir a respeito dos projetos de vida e de como as juventudes estão entrelaçadas a condições amplas, sobretudo à classe social, à identidade e às influências de instituições secundárias. Nas palavras dos autores, esse tema permite as seguintes hipóteses:

[...] quando falamos da juventude e seus projetos de vida, ponderar os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades e as condições subjetivas que estão postas na dimensão individual é fundamental para não cairmos na tentação de assumir, por um lado, o discurso neoliberal que responsabiliza única e exclusivamente o sujeito pelo seu destino, levantando bandeiras do tipo “basta querer que você vai conseguir”. Ou, em outro extremo, para não adotarmos uma posição pessimista e determinista do tipo “tem jeito não, quem nasceu para ser mula nunca chegará a cangalha”. Em outras palavras, se, por um lado, há quem atribua toda a responsabilidade dos projetos ao indivíduo, por outro, há quem o veja como um incapaz, um fracassado, que nunca vai ser alguém na vida. Ambas as posições desconsideram que as condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem ser um comprometedor na elaboração dos projetos e que nem sempre basta querer. Tais condições podem, sim, produzir efeitos perversos, ceifar sonhos individuais e comprometer o próprio desenvolvimento social, por não oferecer igualdade de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida. (Alves; Dayrell, 2015, p. 378).

A relação entre Juventude e perspectivas de futuro fazem-se como elementos fundamentais para pensarmos as perspectivas de futuro dos interlocutores desta pesquisa, considerando que esses estudantes representam, em sua maioria, juventudes rurais. Conforme Dayrell (2003) destaca, a juventude faz parte de uma construção social, a qual apresenta, ao longo do tempo, variações e modos de ser. Dessa forma, os fatores históricos, socioeconômicos e culturais influenciam diretamente na subjetividade de cada um desses sujeitos. Levando em conta a pluralidade das juventudes com base nas experiências vividas, podemos pensar os projetos de futuro como um conceito. Considerando “projetos de futuro” como um conceito, podemos refletir sobre

as perspectivas construídas por esses jovens, levando em consideração a escola e a vida fora dela. De acordo com Oliveira e Saldanha (2010), temos diversas formas de conceituar Projeto de Futuro, mas, de uma forma mais geral, compreendemos como:

[...] a antecipação, no presente, de metas futuras, referindo-se, assim, ao grau e ao modo pelo qual o futuro cronológico de um indivíduo é integrado ao espaço de vida presente por meio de processos motivacionais, sejam estas metas relativamente próximas (como concluir o ensino médio e passar em alguma universidade, por exemplo) ou mais distantes (como engajar-se em um emprego que assegure boa qualidade de vida). (Oliveira; Saldanha, 2010, p. 48).

Conforme Oliveira e Saldanha (2010), podemos nos referir como um processo de construção de expectativas e possibilidades que os indivíduos vislumbram para si mesmos, com base nas suas condições materiais e na viabilidade para adentrar em alguns determinados cenários. Pensando nesses dois conceitos, podemos refletir sobre os interlocutores pesquisados – os condicionantes sociais, o contexto e as alternativas para o “futuro” são atravessados por dinâmicas estruturais que se reproduzem no cotidiano dessas pessoas. À luz desses conceitos, podemos reforçar, conforme Melo e Salles (2020), que o meio social exerce diferentes tensões e que são inevitáveis aos sujeitos, o que pode influenciar, em muitos casos, na forma de enxergar o futuro, adaptando-se aos respectivos modos de vida.

Partindo dessa perspectiva, podemos conduzir a nossa discussão conforme o conceito de Projetos, fundamentado por Gilberto Velho. O autor (2003) argumenta que os projetos representam um conjunto de edificações simbólicas, que orientam os sujeitos em um dado contexto, a partir de sua relação com o futuro. Rompendo com uma visão cronológica, esses Projetos não são parcelas fixas sobre o tempo, e, sim, representam um processo de negociação com a realidade de cada indivíduo. Velho (2003) ainda argumenta que essa “negociação” sofre influência das condições materiais de existência e, principalmente, pelas formas de leitura acerca do mundo social. De acordo com esse mesmo autor:

De forma aparentemente paradoxal em uma sociedade complexa e heterogênea, a multiplicidade de motivações e a própria fragmentação sociocultural ao mesmo tempo que produzem quase que uma necessidade de projetos, trazem a possibilidade de contradição e de conflito. Por isso mesmo, o projeto é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, do novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade. Assim a biografia, valorizada ao extremo em um mundo individualista, está sujeita a periódicas revisões e reinterpretações. (Velho, 1994, p. 2003)

O conceito de Projeto torna-se indispensável para a reflexão dos projetos de vida dos estudantes, porque nos é possível a compreensão acerca das perspectivas e que elas não são construídas de forma isoladas. Velho (2003) afirma que as experiências individuais estão concatenadas a um campo de possibilidades e contextos sociais da existência. Considerando esse fato, podemos ampliar o nosso campo de visão acerca das juventudes e como as suas trajetórias de vida possuem atravessamentos em torno da sua condição.

Assim, aponto algumas temáticas que foram relacionadas com as vivências, dilemas e narrativas dos estudantes de 3º da EEM Rosa Martins. Os aspectos mencionados adentram as discussões sobre: *Desigualdade social; O papel da escola e suas influências da perspectiva de futuro; Mercado de trabalho em Ibiapina; políticas públicas e inclusão ao ensino superior; Saúde mental e projetos de futuro*. O guia didático em questão está organizado por cinco capítulos, e cada uma organizei pelos seguintes tópicos: apresentação do tema; autores que contribuem na reflexão; sugestão de aula; reflexões pedagógicas; sugestões de filmes e bibliografias. Esse é o modelo para os capítulos da cartilha, exceto o primeiro que não apresentei uma sugestão de aula. Considerei cinco capítulos uma quantidade razoável, tendo em vista que é um material sugestivo que o professor diretor de turma pode utilizar durante a organização das suas aulas, fazendo, assim, as alterações que julgar necessário. Como esse material se apresenta como uma cartilha e não um livro didático, as páginas do material têm por objetivo a inovação das aulas, pois faço sugestões dinâmicas, o que se justifica o fato de que eu não tenha apresentado um “plano de aula” tradicional.

O que é abordado nesse material? Vale mencionar que os principais responsáveis por direcionar este estudo, assim como por delimitar os conteúdos da cartilha, foram os estudantes do 3º ano “A”, “B” e “C” (anexo) da EEM Prof.^a Rosa Martins Camelo Melo. Todas as suas falas nos grupos focais, as experiências por eles apontadas e os seus anseios foram convertidos em reflexões e compilados em um material para melhorar essa experiência, apresentando-se como tópicos importantes para as aulas de PV. Cada capítulo do instrumental não foi intitulado por um(a) aluno(a) em específico, mas, sim, os seus depoimentos me estimularam a propor as seguintes abordagens, as quais estruturaram a cartilha e contribuíram para a divisão e nomenclatura dos capítulos. O material completo está disponível para download e consulta do professor.

O GUIA DIDÁTICO-SOCIOLÓGICO: APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo do guia didático-sociológico¹⁰ apresento ao leitor uma discussão sobre as múltiplas faces que cercam às desigualdades sociais. Em paralelo a essa discussão, recorro ao conceito formulado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu – o capital cultural, para problematizar tais fenômenos em torno das desigualdades. Pensar esses aspectos, sob essa lente, pode auxiliar na tarefa docente uma vez que a noção de futuro dos estudantes está atravessada por esse *capital*. Nesta primeira seção, realizo alguns apontamentos em torno da escola – como um espaço de oportunidades ou acesso a elas – mas também, um campo suscetível a reprodução das hierarquias sociais e culturais, tal qual, Bourdieu (1978) apresenta teoricamente. Portanto, é importante que o leitor consiga identificar a natureza ambígua da instituição escolar e em como ela impacta nos diferentes projetos de vida dos estudantes.

Podemos entender esse cenário no que se evidencia entre os jovens de terceiro ano, no qual se vêem rodeados de dilemas e desafios sobre o que “fazer” ou “ser” ao término do ensino médio. seja o ingresso na faculdade, a

10 Guia-didático sociológico – link de acesso ao material: https://drive.google.com/file/d/1P49jXsQy91vg2aswoSGL-3vUFE2IpSFH/view?usp=drive_link

busca pelo 1º emprego ou simplesmente se “adaptar” com as oportunidades intermitentes que, periodicamente, podem vir a existir. Sob à égide bourdieusiana, o *Capital cultural* (1978) pode nos ajudar na compressão de algumas situações cotidianas em nas salas de aula – existem estudantes que chegam no ensino médio com um “repertório” diversificado, em termos simbólicos – o hábito da leitura, o acesso à alguns serviços e conhecimentos secundários a escola, um certo grau de erudição, tais como expressões artísticas e a própria linguagem formal. Na sala de aula, percebermos a latência de uma realidade multidimensional, em que os despossuídos desse tipo de *Capital cultural* advém das camadas populares, e conseqüentemente, lidam com adversidades e desvantagens culturais, o que implicada na ideia de que as oportunidades tendem a lograr êxito em estudantes com uma “bagagem” cultural com referências.

Arelado a essas perspectivas, também faço neste capítulo uma discussão sobre o que é Estratificação Social, em interface ao pensamento de Max Weber. Nesse sentido, destaco que a noção de “desigualdade” não estar cercada, exclusivamente, na esfera econômica (e renda pessoal), mas sim, podemos estender esse recorte para duas outras variáveis: a noção de prestígio (situação de status) e a prerrogativa do poder (o que encurta a nossa percepção sobre que, de fato, pode ser compreendido como ascensão social e porque alguns grupos, em específicos, atingem tal mudança de paradigma social. Desse modo, espera-se que o leitor possa compreender que as barreiras que cercam a vida dos estudantes, estão solidificadas em uma estrutura social ampla, que historicamente, torna patente às assimetrias sociais e culturais, perpetuando a reprodução das desigualdades. Portanto, os projetos futuros, os sonhos, os anseios particulares e etc. estão atravessados por esse processo.

Ainda neste mesmo capítulo, faço uma proposição e modelo de intervenção docente. Essa atividade tem por objetivo a construção de mapas mentais, no qual eu intitulo a proposta da aula como “*Relacionando a biografia pessoal com as perspectivas de futuro*”. Nessa proposta, é necessário a construção de um resgate pessoal dos alunos, no que tange a origem social, os ensinamentos que foram aprendidos na família, no cotidiano em suas experiências e vivências, assim como os projetos de vida para o futuro. Nessa aula, proponho a divisão em dois momentos – uma roda de discussão e debate sobre

a desigualdade social; por último, a materialização do debate no formato de mapas mentais com base na profissão ou futuro que os estudantes anseiam em ter. Essa atividade propõe uma reflexão sobre como nossas trajetórias de vida se relacionam com o presente, e consequentemente, o futuro.

Outra ferramenta didática que apresento diz respeito ao uso do audiovisual. Um ponto importante a ser levado em consideração é que em todos os capítulos há uma “Indicação Fílmica”. Em específico a este capítulo, recomendo o uso do filme “O menino que descobriu o vento” (2019) e do documentário brasileiro, “Nunca me sonharam” (2017). Podemos pensar o contexto dos filmes como uma metáfora para a reflexão sobre o acesso (ou a limitação dele) do conhecimento e a reprodução das desigualdades e a sua inferência sobre as juventudes. Podemos construir muitas reflexões, principalmente a forma desigual em que a educação, em específico, a escola, pode naturalizar alguns entraves sociais.

Além da indicação dos filmes, apresento ao professor leitor uma sugestão bibliográfica. Cada uma dessas obras está em diálogo com a temática apresentada no capítulo. Além de referenciar Max Weber (1971); Bourdieu (2007), também recomendo a leitura de Bernard Lahire (1997), com a obra *“Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”*. Nessa obra, o autor apresenta importantes discussões sobre o “(in)sucesso escolar”, as relações com as classes dominantes e as desigualdades simbólicas dentro dessa mesma lógica.

No segundo capítulo do material, temos uma outra discussão – esta é intitulada como *“A Educação como Ferramenta de Transformação Social – E Aí, Você Acredita?”* Conforme observamos, esse questionamento coloca o professor a realizar uma pergunta a si mesmo. Para esse capítulo, parto da ideia de que escola é um espaço social que propõem uma formação que transborda a lógica de “repassar os conteúdos”. Assim como todo e qualquer espaço social, a escola é uma arena de convivência, da diversidade, das lutas simbólicas, das disputas de poder, e principalmente, é um lugar onde convergem-se muitas possibilidades de vida. O capítulo em questão, propõe um debate ancorado na relação dinâmica escolar, os significados que os estudantes recriam sobre a educação e a sua finalidade, e como converter isso em “expectativa de futuro”.

Mesmo reconhecendo a importância dessa agência de socialização (potencialização de saberes, transformação e inserção social), é inevitável que haja estudantes que não se sintam “conectados” à escola. Podemos entender esse fenômeno como a apatia, a evasão, a falta de sentido em “ir” e fazer parte. Esse sentimento de descrença ou falta de pertencimento coloca em análise sobre o papel da escola e como ela pode oferecer subsídios de interesse a esses sujeitos de uma forma integral. Essa crise do “sentido” parte da ausência de um trabalho ressignificado. É necessário que a escola, sobretudo nas aulas de Projeto de Vida, proponha uma discussão além das diretrizes formais: faz-se necessário o debate sobre direitos, sobre o acesso à cultura, à saúde, sobre as diferentes classes sociais. Nesse sentido, é prudente que o leitor possa desconstruir a lógica meritocrática que atravessa o cotidiano das escolas.

Como base teórica, apresento neste capítulo algumas considerações do pensamento de Paulo Freire (1987) e do sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes (1996). A abordagem freiriana incluída nas discussões desse material abre margem para o debate sobre a figura do professor, para além das suas intervenções em sala de aula. Nesse sentido, procurei discorrer sobre esse aspecto no que se refere a professor DT enquanto um mediador, um sujeito da escuta e um “encurtador de distâncias” entre a escola e os estudantes. Desse mesmo modo, podemos pensar com Florestan Fernandes sobre o poder que as escolas podem propor, para combater as desigualdades (e conscientizar sobre esse fato), ampliando os recursos para se buscar os conhecimentos fundamentais. Sem esse compromisso, a escola, em sua natureza, corrobora para as diversas exclusões e distanciamentos já consolidados em sociedade.

Ainda nesta seção, proponho uma atividade em sala de aula que leva o seguinte título: *“Mudança de Vida e educação: pesquisa sobre a ascensão social”*. Nessa atividade, proponho que o PDT oriente os alunos a produção de um material temático, sobre uma personalidade ou figura inspiradora (a vida dos alunos), em que as trajetórias de vida foram atravessadas pelo impacto da educação. Desse modo, é recomendado que essa proposta seja realizada em grupos, e que o resgate de “histórias de vida” possa causar algum tipo de conscientização. Além disso, essa atividade também propõe que haja uma identificação sobre o papel da formação escolar (e o acesso a

ela), e como ela, por sua vez, se insere na promoção de superação, mudança de vida e quebra de paradigmas. Contudo, é necessário que se tenha uma atividade secundária a esta: uma análise autobiográfica. Nessa última intervenção para sala de aula, é importante que os alunos possam refletir sobre as suas próprias biografias e perspectivas de futuro, e assim, materializar esses resgates na proposta de atividade. Podemos pensar esse tipo de abordagem ao entrelaçamento acerca da biografia pessoal e a biografia geral, tal como é sustentado o conceito de *Imaginação Sociológica*. Nos recursos fílmicos que sugiro, temos o documentário brasileiro: “*Pro dia nascer feliz*” (2007); e o filme “*Estrelas Além do Tempo*” (2016). A escolha desses filmes se justifica em função dos fatos abordados, cujo papel da educação é mencionada, e tomada como um vetor de direcionamentos a pensamento crítico, a inclusão e inserção de grupos, que historicamente, são estigmatizados, e a função transformadora do conhecimento para a prática docente.

O Guia sociológico apresenta em seu terceiro capítulo o seguinte título: “Mercado de Trabalho e Perspectivas de Carreira: Reflexões sobre Oportunidades de Emprego para as Juventudes do Interior”. Baseado nas vivências relatadas nos grupos focais da pesquisa realizada em 2024 com os alunos da EEM Prof.^a Rosa Martins, faço uma imersão a realidade Ibiapinense, no que se refere às oportunidades de trabalho (ou ausência delas), para pensarmos contextos semelhantes ao do cenário pesquisado. O que as “cidades interioranas” podem oferecer aos jovens após a conclusão do ensino médio? Assim, apresento no capítulo os limites e possibilidades que o território (zona rural e urbana) interfere na realidade pesquisada, quando levamos em consideração o fator: emprego, acesso à serviços, à profissionalização e a edificação, baseada nas experiências locais, para a escolha das carreiras. Neste capítulo três, a Sociologia põe-se como uma potente aliada para problematizar a realidade e, assim, adentrar às estrelinhas enfrentadas pelos jovens que advém do meio rural e como as suas trajetórias de vida são tocadas pelo fator “lugar”.

Neste capítulo, faço uma importante discussão sobre o trabalho informal (e intermitente) e a falta de qualificação da mão de obra em cidades com poucos habitantes, como Ibiapina. Nesse aspecto, o êxodo de muitos jovens no pós-ensino médio, em direção aos centros metropolitanos e capitais ainda

se torna uma alternativa em pleno século XXI. Por outro lado, a adaptação com as condições locais também se apresenta como um campo de possibilidades a outros indivíduos – o setor agrícola, a iniciativa privada local, o setor de serviços – esses são alguns dos “meios de sobrevivência” que os jovens ibiapinenses possuem em seu horizonte de oportunidades. Um fato relevante que é válido ao nosso debate diz respeito à escassez de oportunidades, a inexistência de opção para se qualificar (no sentido acadêmico ou profissional) seja o maior impasse de construção de perspectivas otimistas sobre a vida no interior.

Como sugestão para a prática pedagógica, faço a sugestão de uma pesquisa de natureza local. Com o título “Explorando gráficos sobre o mercado de trabalho na cidade de Ibiapina”, proponho ao professor que a intervenção possa estimular a leitura sobre a realidade social que circundam esses jovens – a cidade de Ibiapina. Na cartilha, apresento em anexo o endereço online que direciona ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisas Econômicas do Estado do Ceará (IPECE), com o intuito de apresentar, por meio de gráficos desses institutos, o panorama ibiapinense em diversos aspectos, sobretudo às questões econômicas, educacionais e sobre a empregabilidade. No guia, existe um roteiro de apresentação desses dados e assim, iniciar uma segunda etapa da aula: produção de mapas mentais e em seguida, uma roda de discussão. Essa estratégia abre espaço para o debate em torno das suas experiências individuais, e como ela pode inserir as informações inferidas dos gráficos.

Para reforçar a abordagem, recorro a dois conceitos que podem ampliar nossa percepção sobre as juventudes rurais e as suas possibilidades. Assim, o autor Manuel Castells, com sua noção de “sociedade em rede”, e José de Sousa Martins nos convidam a ponderar sobre as inúmeras condições que cercam as juventudes. Castells (1999) argumenta que o uso das tecnologias (como um elemento em ascendência na sociedade) e o acesso à internet, podem se tornar uma ferramenta de inserção e qualificação das perspectivas individuais, tendo em vista as limitações do interior de muitas cidades no Brasil. Isso pode ser concretizado em participações de cursos, formações à distância, entre outros. José de Sousa Martins (1998), nos convida a reflexão sobre os inúmeros desafios estruturais que acometem as juventudes rurais, o

que justifica a urgência de ações concretas e políticas públicas para alavancar o avanço das oportunidades locais e, assim, mudar o panorama em torno do êxodo “forçado” para as cidades grandes brasileiras.

Nos recursos audiovisuais, faço a recomendação do filme “À Procura da Felicidade” (2006) e “Que Horas Ela Volta?” (2015). Pensando as disparidades econômicas e, conseqüentemente, às desigualdades sociais, esses filmes podem adentrar a reflexões sensíveis ao tema deste capítulo – o abismo entre as pessoas na busca por empregos e os empregados, no que se refere ao contexto urbano, podem nos servir como um agente de desconstrução, pois a vida nas cidades grandes em muitas vezes é “romantizada”, reforçando a noção de que não há dificuldades nas metrópoles brasileiras. Nesse contexto, é importante que o professor possa sensibilizar esses jovens, sobre a ideia de mobilidade social, êxodo e o interior como um campo de possibilidades.

Na penúltima seção, apresento um debate com ênfase nas políticas públicas voltadas às juventudes – à imersão ao mercado de trabalho e o ensino superior sobre juventudes de baixa renda. Com o tema: “Juventude e Políticas Públicas: Alternativas de Inclusão para o Mercado de Trabalho e a Universidade para Estudantes de Baixa Renda”, o quarto capítulo pontua algumas questões sobre algumas lacunas deixadas pela ação do Estado. Nesse sentido, parto da premissa de que ainda há uma lacuna sobre promoção da equidade, pois as ações voltadas à inclusão das juventudes, no contexto brasileiro, não são integralmente efetivas e não tocam o público que apresenta carências econômicas. Assim, esse processo pode ser justificado por falhas estruturais, pela falta de informações e até mesmo, pela falta de planejamento da distribuição dos recursos.

Esse quarto capítulo discorre sobre o panorama brasileiro e as suas principais políticas voltadas à educação e ao primeiro emprego. Temos, por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Jovem Aprendiz. Essas iniciativas fomentadas pelo Estado, representam, de modo geral, uma ferramenta de inclusão em termos de oportunidades. Contudo, também destaco que esses programas não são suficientes, tendo em vista a alta demanda, as inúmeras formas de desigualdades sociais, os contextos de

vulnerabilidade que cercam a vida de estudantes que advém das periferias e do meio rural. Às disparidades quanto ao acesso das informações, assim como, as barreiras de natureza econômica podem ser fortes agravantes das injustiças sociais.

Um conceito essencial para as discussões desse capítulo é a Meritocracia, o que é recorrente nas escolas. Nesse sentido, podemos entender esse fato nos discursos reproduzidos no cotidiano escolar e incorporada aos alunos, sugerindo a ideia de que “todos têm as mesmas oportunidades” e que “todos podem crescer na vida”, e que o esforço individual é o motor dessa dinâmica de superação. Nessa seção do Guia, problematizo a meritocracia como um agente que potencializa as desigualdades estruturais e corrobora com o individualismo, em que os estudantes são os principais responsáveis pelos “fracassos” e dificuldades, que na maioria dos casos, resultam das diversas formas de exclusão social. Em contrapartida, a escola deve ser um espaço que reconheça as múltiplas realidades e que os estudantes partem de situações específicas, o que deve dialogar com uma proposta de escola para a cidadania – é necessária a aproximação entre escola x alunos; os estudantes devem reconhecer os seus principais direitos e políticas públicas para a vida pós-ensino médio e, principalmente, refletir sobre as desigualdades em escalas gerais.

Como sugestão de atividade pedagógica, proponho uma “Feira das Profissões”, em que o foco está baseado em processos seletivos e as trajetórias profissionais. Nessa atividade, o professor deve dividir a turma em grupos, em que cada um deve pesquisar sobre profissões diversas, formas de ingresso e os requisitos para um currículo. Nesse sentido, os estudantes devem produzir cartazes com diferentes imagens e informações relevantes sobre a profissão escolhida. Esses trabalhos serão postos em estantes e apresentados para toda a comunidade escolar. Com isso, é importante que profissionais de diferentes áreas possam ser convidados para este momento, de modo a apresentar as suas trajetórias e falar sobre o seu trabalho.

Ancorado na perspectiva de Juarez Dayrell (2007), as juventudes estão atravessadas por complexidades, desigualdades e ao mesmo tempo, são responsáveis por ressignificar as suas vivências e experiências pessoais. Dayrell (2007) realiza algumas críticas sobre o descompasso entre o currículo reproduzido

nas escolas e as diversas expressões da juventude, o que nos convida a propor alternativas contextualizadas as principais questões que circundam a condição juvenil, dentro e fora da escola. Outra pauta importante nesse capítulo se refere ao discurso da “produtividade”, da “responsabilidade” e ao desempenho que é atribuído aos jovens. Conforme o sul-coreano Byung-Chul Han, em “Sociedade do Cansaço” (2017), temos muitos sintomas na modernidade, que podem ser motivadas pelo excesso de cobrança, comparação constante e que esse fato afeta muitos aspectos da nossa sociedade, inclusive a esfera educacional, quando pensamos as juventudes.

Entre as sugestões de filmes, estão “Escritores da Liberdade” (2007), “Os Miseráveis” (2019) e “Coach Carter” (2005). Essas obras apresentam, ao seu modo, a contribuição que a educação em diferentes formatos, pode gerar na vida social, coexistindo em cenários de exclusão e violência. Esses filmes reforçam e ajudam a pensar sobre os arranjos educacionais brasileiros e como as juventudes necessitam de um olhar direcionado, principalmente ao abordarmos o tema dos projetos de vida.

No último e quinto capítulo do Guia sociológico, às atenções estão voltadas para uma pauta de extrema urgência em nosso tempo: a saúde mental. Pensando essa questão, podemos tomar como ponto de partida as inúmeras incertezas sobre o que se fazer “no futuro”, uma vez que as juventudes partem de contextos diversos e atravessados por tensões e desigualdades. Apresento ao leitor uma abordagem que faça conexões entre os anseios (dilemas) individuais dos estudantes e a forma de como podemos articular essas trajetórias com as estruturas sociais gerais, usando a *Imaginação Sociológica* (1982). À luz dessa teoria, podemos refletir sobre os dilemas individuais (e até mesmo o adoecimento emocional), como uma pauta resultante do contexto social, e sim, produto da sociedade.

Considero indispensável a discussão sobre as adversidades que cercam a vida dos estudantes ao se colocarem diante da vida no “pós-ensino médio” – a família e as expectativas criadas, a responsabilidade para ser “alguém na vida” e a fragilidade de encontrar recursos para se manter (trabalho ou faculdade). Esse conjunto de interrogações, aliada a falta de aportes emocionais para as juventudes, podemos coincidir em um campo de fácil acesso a problemas de

natureza psicológica, o que pode ser representado em casos de depressão, ansiedade, evasão escolar e baixa expectativa de vida

Nesse mesmo tópico, apresento um tópico denominado “Sonhar com os “pés no chão” e “voar” com consciência de classe” – proponho nessa seção a necessidade de articular os projetos individuais e não esquecer da esfera social e econômica o qual faz parte dentro de uma sociedade. Ou seja, é fundamental construir sonhos e perspectivas de futuro, mas deve-se sempre ter objetividade e consciência de que o mundo capitalista em que estamos inseridos articula uma série de condicionantes para moldar a vida social. É nesse sentido que o professor possa auxiliar, através do debate, com discussões sobre possíveis estratégias para coexistir em meio a esse cenário, e principalmente, não incorporarem a noção de culpa pelo “fracasso” como algo integralmente individual.

Como proposição de atividade didática, considerei o rigor temático em torno do capítulo 5, com uma proposta conectada às questões afetivas em que a musicalização surge como um elemento pedagógico. A intervenção é denominada como “Poema coletivo dos sonhos”, em que se deve partir da escuta de canções ligadas ao tema do futuro, sonho e adversidades. As músicas usadas nessa atividade são: A vida é um Desafio – Racionais Mc’s; Pontes Indestrutíveis – Charlie Brown Jr; Paciência – Lenine; Tá escrito – Grupo Revelação; É preciso saber viver – Jota Quest. A ideia central é propor, inicialmente, uma conexão entre as letras e as vivências individuais. A atividade deve ser realizada em grupo, e ao fim da audição, cada grupo deve escolher trechos e organizar em um painel colado ao chão da sala de aula, de modo a organizar uma compilação de frases, compondo um poema coletivo. É importante que o professor possa reforçar que os trechos devem estar em diálogo com as vivências dos estudantes, e assim expressando os seus dilemas ao grupo.

Para conduzir as reflexões teóricas nesse último capítulo, temos Zygmunt Bauman, com o conceito de modernidade líquida, e Ulrich Beck, com a ideia de sociedade do risco. O sociólogo Bauman, com a sua discussão sobre modernidade líquida, descreve como uma sociedade marcada por relações sem consistência, frágeis e marcadas por insegurança, afetam diretamente na subjetividade dos indivíduos - nas identidades, na percepção de mundo e

na construção de perspectivas de futuro. Beck alerta para os eventuais riscos de escala global (econômicos, políticos e ambientais), e como eles podem ser responsáveis pela construção de uma noção de “futuro”. Por exemplo, a questão do desemprego e o cenário ambiental, como esses elementos são interpretados de uma forma positiva? É evidente que o nosso cenário não é tão favorável para a edificação de “projetos de futuro” sem que haja insegurança ou um sentimento de “fracasso”.

Entre as sugestões de filmes, escolhi: “As Vantagens de Ser Invisível” (2012), “Gênio Indomável” (1997) e “Mãos Talentosas” (2009). Levando em consideração a complexidade emocional em torno das juventudes, essas obras podem auxiliar o professor a (re)pensar nos novos arranjos que atravessam o cotidiano dos estudantes. Em muitos casos, não há no seio familiar um espaço de escuta sobre as questões apontadas neste capítulo. A saúde mental em interface às juventudes deve ser observada com atenção, pois é algo que apresenta uma crescente, e que as aulas de Projeto de Vida possam ser um momento de escuta, debate, e a depender do grau, possa ser um momento de encaminhamentos. A escola precisa incluir essas pautas, e principalmente, não reproduzir alguns discursos em torno da ideia do “sucesso” individualizado, uma vez que essa ideia pode reacender a noção de fracasso e questionamento sobre si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse campo de estudo, nota-se que há uma ambiguidade com relação à implementação de “novas” políticas educacionais (componentes socioemocionais) e a sua “efetividade”. Também podemos questionar se essas reformas educacionais, as quais vêm se consolidando nos últimos anos, de fato, possibilitam uma formação integral para esses jovens assistidos pela Educação Básica e pelo Estado. Por mais que existam essas diretrizes de ensino para Projeto de Vida no ensino médio, concomitantemente haverá a existência desses desafios para a tarefa docente: ministrar essas disciplinas de uma forma contextualizada, levar em conta a diversidade juvenil nas escolas públicas do Ceará e do Brasil, materiais que possibilitem um trabalho ativo

com os estudantes. Considero que essas projeções do futuro apontadas pelos estudantes podem nos estimular a refletir sobre a nossa própria profissão e como a escola sujeita os alunos na formulação de métricas e “idealismos”, desconsiderando a individualidade e os aspectos íntimos do estudante na qualidade de “sujeito social”.

Por fim, essa reflexão ultrapassa a perspectiva individual, abrangendo uma visão mais ampla: quais são e como se estruturam as políticas públicas voltadas para a juventude? Além disso, como a escola, os professores e outros agentes de socialização atuam nesse processo? Creio eu que essa interrogação possa servir de estímulo para outras pesquisas com esse mesmo foco temático. Partindo da individualidade, concebo a ideia de que esta pesquisa pode contribuir para uma compreensão da realidade dos estudantes pesquisados, mas, também, para uma reflexão ampla sobre as diversas condições vivenciadas pelas juventudes no Brasil, com destaque para aquelas do interior e dos contextos rurais.

Na minha experiência como professor de Sociologia, parti da perspectiva de que temos de conhecer diferentes versões sobre a realidade que nos cerca, e que, somente por meio da educação, podemos quebrar alguns paradigmas sobre os dilemas que cercam a vida estudantil dos nossos alunos, o que tomo, particularmente, como um exercício da alteridade. O produto final que idealizei junto à pesquisa pode ser uma ávida ferramenta para ensino e aprendizado de Projeto de Vida. Essa ferramenta de conexão entre a experiência do cotidiano junto às teorias poderá instigar o docente a aprofundar todos os elementos que estão compilados no chão da escola e da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015.

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

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **O jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*. [S. l.], n. 24, 2003.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

GERTH, Hans e MILLS, C. Wright. MAX WEBER: **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA FILHO, I. P. **Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos**. Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 103–118, 2016.

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 1983.

MELO, Luciano; SALLES, Leila Maria. **Escola, Juventude e Perspectivas de futuro: alguns apontamentos**. Cad. Cedes, Campinas, v. 40, n. 110, p.86-96, jan./mar., 2020.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

OLIVEIRA, Isabel; SALDANHA, Alayde. **Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas**. Paideia., [S. l.], v. 20, n. 45, 47-55 jan.-abr. 2010

PAIS, Machado. **Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Saúde Soc. São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ENTRE O AUTORITARISMO E A DEMOCRACIA - UM ESTUDO SOBRE A CULTURA POLÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFPR

Rogério Martins Marlier¹

Luis Gustavo Patrocino²

Fabio Lanza³

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutorado “Análise do perfil sociopolítico dos estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR)” junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UEL PR). Esta investigação tem o intuito de elaborar índices que medem a capacidade dos indivíduos de expressarem sua conformação com as dinâmicas conflituosas da cultura política nacional. Para tanto, estamos organizando um *survey online* com uma amostra de 8.803 estudantes matriculados nos

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Ciências Sociais (UEL), graduado em Ciências Sociais (UEL). Docente de Sociologia do Instituto Federal do Paraná do Campus Londrina. E-mail: rogerio.marlier@ifpr.edu.br
 - 2 Doutor em Ciências Sociais (UNESP Marília), Mestre em Ciências Sociais, Especialista em Estatística com Ênfase em Pesquisa Quantitativa e Licenciado/Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Bacharel em Teologia pela Faculdade Evangélica do Brasil. Atua como Professor de Sociologia no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: luis.patrocino@ifms.edu.br
 - 3 Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais, docente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (UFCE-UEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Londrina/PR. E-mail de contato: lanza@uel.br

cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de 25 campus do IFPR (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2024). A coleta de dados foi organizada por meio de questionário fechado contendo perguntas socioeconômicas, questões sobre uso de redes sociais na internet e três escalas Likert com assertivas sobre padrões culturais que indicam a propensão a atitudes autoritárias, disposição à ideais democráticos e inclinação à valores neoliberais e meritocráticos. Neste trabalho apresentaremos os testes realizados na pesquisa piloto realizada com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio do campus Londrina, da qual foram obtidas 26 respostas ao questionário. Dessa forma, para compreender a cultura política dos jovens no ensino médio é importante identificar o perfil social, econômico e cultural dos estudantes, a fim de entender os processos que possibilitam o apoio à atitudes antidemocráticas e que podem influenciar na legitimidade das instituições de ensino.

A compreensão do perfil sociopolítico dos estudantes, no que tange a reprodução de discursos antidemocráticos, está alinhada à algumas inquietações que estão no cerne desta pesquisa: Há dentre os sujeitos pesquisados propensão ao autoritarismo e como esse índice se relaciona com o apoio à democracia? É possível correlacionar o apoio à ideologia neoliberal-meritocrática com o autoritarismo? Quais são os perfis mais suscetíveis ao autoritarismo? Esses indicadores podem ajudar a compreender a legitimidade democrática no perfil dos estudantes do IFPR? A hipótese central desta investigação sustenta que os jovens manifestam uma ambivalência quanto à especificação de seus princípios políticos. Este fenômeno se expressa na coexistência paradoxal de elevados índices de apoio declarado à democracia com significativa propensão a posturas autoritárias. Tal configuração sugere um endosso meramente formal ao regime democrático, o qual contrasta com a predisposição para comportamentos autoritários. Consequentemente, a pesquisa parte do entendimento de que persiste a probabilidade de engajamento juvenil em movimentos de extrema-direita devido a consolidação de valores culturais autoritários.

As juventudes quando se identificam com o discurso autoritário, podem demonstrar também, ceticismo com a instituição escolar, tendo em vista que o anti-intelectualismo é um dos pilares ideológicos da extrema-direita. A escola foi um dos primeiros espaços disputados por esses movimentos, que

já em 2011, com as mobilizações contra a “ideologia de gênero”, “Kit Gay”, e em seguida com o movimento “Escola sem Partido”, provocou uma crescente onda de pânico moral contra a educação e os educadores, vistos como bodes expiatórios (GUILHERME e PICOLI, 2018, BRANCOLI, 2024).

No relatório “O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental” produzido pelo grupo de transição do governo Lula em dezembro de 2022, foi apontado o aumento de ataques violentos nas escolas brasileiras que somaram ao todo 16 casos desde a primeira década do século XXI, com 04 deles ocorrendo em 2022 (GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO EQUIPE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL, 2022 p. 03). Os traços comuns desses ataques são, a identidade política de extrema-direita, professada pela maioria dos autores, e a forma virtual de organização e recrutamento em grupos on-line que defendem as pautas de extrema-direita de maneira violenta. Estes grupos são influenciados por redes internacionais, e os Estados Unidos é o país com maior incidência de ataques violentos contra as escolas. A violência presente nesses ataques, mostra um dos efeitos da ascensão da extrema-direita no Brasil, que pode ser percebido na realidade escolar. As Instituições de Ensino estão no centro de uma guerra cultural que coloca em questão a formação da cultura política dos jovens, portanto mensurar os seus valores culturais contribui para o entendimento do problema.

Neste artigo serão esboçados em primeiro lugar, uma apresentação preliminar da revisão teórica sobre os conceitos de juventude, cultura política e socialização, com embasamento na teoria social de Theodor Adorno. Em seguida será descrita a metodologia utilizada na pesquisa, com enfoque na formação da escala de autoritarismo. Por último serão apontados os exercícios de análise realizados na pesquisa piloto.

JUVENTUDE E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou uma profunda crise institucional que afetou a estabilidade de suas instituições políticas. Esse cenário contribuiu para uma ampliação da desconfiança em relação às instituições democráticas, e

também propiciou o ressurgimento de movimentos políticos de extrema-direita que viram na crise uma oportunidade (ARRUDA, 2018; LIMONGI e FIGUEIREDO, 2017; GIMENES, 2014). Alimentados pela perda da confiança na política e com um discurso antissistema, esses movimentos ganharam projeção e adesão popular o que proporcionou sucessos eleitorais consecutivos desde 2018. Alinhados a discursos tradicionalistas, a extrema-direita encontrou no desgaste institucional um terreno fértil para a mobilização, resultando na eleição de Jair Bolsonaro à presidência em 2018 e gerando um contínuo crescimento do movimento mesmo depois da derrota de Bolsonaro para Lula em 2022 na disputa presidencial.

As crenças e valores dos indivíduos, portanto, desempenham um papel central no funcionamento de qualquer sistema político, especialmente em regimes democráticos. Em uma democracia, a confiança nas instituições públicas está atrelada à convicção na participação popular não só no processo eleitoral, mas na vida cidadã. A legitimidade da democracia, dessa forma, depende da confiança que os cidadãos depositam nela, bem como do compromisso de uma parte significativa dos agentes políticos com os princípios democráticos.

No Brasil a cultura política aceita alguns princípios da democracia ao mesmo tempo que mantém traços autoritários decorrentes das experiências antidemocráticas observadas na história brasileira (BAQUERO, 2008). Dessa forma, o apoio popular às agendas autoritárias dos movimentos de extrema-direita, tencionam o consenso democrático questionando a validade de valores como, por exemplo, a pluralidade de ideias, as liberdades civis de grupos minoritários e a luta contra o preconceito. Nesse sentido, compreender a dinâmica da cultura política depende da observação de como os indivíduos manifestam suas crenças e de como elas se traduzem em ações que podem legitimar ou deslegitimar consensos sociais.

A cultura juvenil no Brasil está profundamente entrelaçada com esses processos, refletindo as tensões estruturais da sociedade brasileira. Estudar o perfil dos estudantes de Ensino Médio do IFPR, nos coloca diante de um processo decisivo de transformação e formação de identidade no curso da vida. Segundo Araújo (2016), a juventude pode ser entendida, de maneira formal, por dois indicadores de faixa etária, o da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o da Organização Mundial da Saúde (OMS). Para a UNESCO a juventude se estabelece entre os 15 e 29 anos de idade, enquanto que para a OMS, ela está localizada entre os 15 e 24 anos de idade. No Brasil, o Estatuto da Juventude delimita a faixa etária seguindo os parâmetros da UNESCO, observando um processo de extensão temporal no reconhecimento das juventudes que está ligada aos aspectos culturais da sociedade contemporânea (GROPPO, 2017). Se por um lado, a juventude é entendida como uma categoria, por outro temos os jovens que são os sujeitos nela implicados (ARANTES e SILVA, 2018).

A sociologia, por sua vez, não se apega apenas às definições das instâncias públicas, ela procura também observar a juventude pelos processos sociais que se formam nas transições etárias e afetam os jovens durante o curso da vida (GROPPO, 2017). A juventude pode então ser definida como um status intermediário entre a infância e a vida adulta, na qual os indivíduos possuem uma autonomia relativa diante da sociedade (GROPPO, 2017). Seguindo esse princípio, a juventude é uma categoria sociohistórica relacionada com o status que os indivíduos adquirem a partir de uma idade delimitada pelas regras e leis de uma sociedade, mas que ainda não possuem autonomia completa e vivem sobre certa dependência perante a família e demais instituições sociais. Consequentemente, ela é determinada por processos históricos, fruto das mudanças sociais da modernidade e da sociedade industrial e pode ser alterada pela dinâmica das relações sociais (PERALVA, 1997). Para Groppo (2017), a institucionalização e cronologização do curso da vida, é uma característica das sociedades modernas que procuram delimitar os marcadores de transição etária para que exista uma relação linear no atendimento dos indivíduos nas instituições públicas (GROPPO, 2017).

Todos esses eventos de transição constituem a forma encontrada nas sociedades para ressignificar as transformações biológicas e psicológicas dos indivíduos, por essa razão, Peralva (1997) ressalta que a juventude já foi conceituada em outras sociedades, mas, o que diferencia a juventude moderna das sociedades antigas são as particularidades das relações sociais que envolvem os jovens e também a infância (PERALVA, 1997, p. 16). Dessa forma, mesmo tendo um padrão universal, baseado nas transformações

biológicas e psicológicas, a juventude é socialmente referenciada gerando uma variedade de interpretações conforme os costumes de cada sociedade (DAYRELL, 2003).

O conceito de juventude pode ser constantemente redimensionado a partir de diversos fatores decorrentes da estratificação social, como, raça, classe social, gênero, religiosidade, entre outros. (ARAÚJO, 2016). Para Dayrell (2006), as juventudes que frequentam a escola pública pertencem, geralmente às classes mais baixas, formando um processo desigual, no entanto, as visões de mundo, angústias e dilemas sociais podem ser compartilhados por jovens pertencentes à outras camadas sociais (DAYRELL, 2006). Dessa forma, o termo juventude se apresenta com uma complexidade que o impede de ser tratado meramente como um elemento etário na construção das identidades sociais, ele, por outro lado, está associado a processos sociais e culturais que reforçam a sua condição e geram expectativas, entendimentos e ações sociais, formando visões de mundo (ARAÚJO, 2016; DAYRELL, 2006).

As relações intersubjetivas são tensionadas por essa dinâmica relacional que ajudam a compreender a formação política de jovens matriculados no Ensino Médio do IFPR. Estudar o perfil sociopolítico deles contribuirá para a compreensão do efeito desses processos sobre a identificação dos indivíduos numa idade importante de consolidação de valores e convicções. Para tanto será necessário, em primeiro lugar, apreender os fundamentos teóricos da sociologia crítica de Adorno, que esmiúça a relação entre estrutura e agência. Entendendo as características da dialética relacional da sociologia crítica de Adorno, será possível identificar a formação das subjetividades autoritárias e as diversas dimensões de socialização política de jovens, principalmente em ambientes online, lugar onde ocorrem as principais disputas observadas no capítulo anterior e um relevante espaço de correlação dos processos de socialização dos jovens.

NEXO SOCIAL E SOCIALIZAÇÃO EM ADORNO

Entender a sociedade, para Adorno significa compreender o processo de socialização, ou seja, a existência de um “nexo” onde todos os indivíduos

estão conectados que possibilita e é possibilitado pelas relações de troca individuais (ADORNO, 2008). Logo, a troca se torna o elemento concreto da individuação, como afirma Adorno (2008):

(...) é a relação de troca, que unifica virtualmente todos os homens participantes desse conceito de sociedade e em certo sentido, dito com certa cautela, representa inclusive o pressuposto das sociedades pós-capitalistas, em que seguramente a troca não poderá ser negada. (ADORNO, 2008, p. 106).

Para Adorno, isso não significa dizer que tudo se relaciona com tudo, mas significa que a própria totalidade está circunscrita no processo de troca que fundamenta a socialização. As relações de troca são observadas no âmbito material das relações de produção e em última instância, de maneira ontológica, na sobrevivência humana, por isso ela transcende as sociedades humanas e se encontra materializada nas relações de trabalho e aparentemente na forma do dinheiro, na sociedade capitalista. (ADORNO, 2008, p. 107).

Para Adorno, a sociologia dialética não considera o conceito de sociedade como a somatória de todas as pessoas. O conceito de sociedade é funcional porque entende a essência da individualidade enquanto fruto de um intenso processo relacional:

... como as pessoas existem para as outras e são determinadas essencialmente como trabalhadores, deixam de ser mera existência, mero em-si ou estado factual, mas determinam-se a si próprias mediante o que fazem e mediante a relação que reina entre elas, ou seja, a relação de troca.” (ADORNO, 2008, p. 110).

A sociedade se define empiricamente pela relação entre pessoas, muito diferente do que faz Durkheim ao hipostasiar a sociedade como uma realidade de segundo grau. Por outro lado, Adorno mostra que também seria absurdo compreender a sociedade a partir de indivíduos isolados. Para Adorno, “o conceito de sociedade pode ser pensado justamente como uma relação mediada e mediadora entre os homens isolados e não como um mero aglomerado” (ADORNO, 2008, p. 110). Neste sentido, a sociedade contém em si ambos os momentos, não sendo assim, a mera soma ou aglomeração de indivíduos e tão pouco, um conceito absoluto e totalizante, acima das relações sociais.

Só existem indivíduos na referência à sociedade em que vivem. Só existe sociedade, mediada por indivíduos, como afirma Adorno,

“não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal, o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, socializados na sociedade.” (ADORNO, 2008, p. 120).

Além da relação entre sujeito e objeto (agência e estrutura), existe outro modelo epistemológico que é necessário pautar na análise da sociedade: A dinâmica social, ou a relação processual e histórica da sociedade. Para Adorno, na dinâmica social estão as relações de poder, dominação, o controle social e principalmente o conflito social. A dinâmica da sociedade está associada ao processo histórico da sociedade capitalista. (ADORNO, 2008, p. 121).

A dinâmica da sociedade capitalista pode ser entendida na forma da expansão econômica, o que gera como resultado a sua conservação. Para Adorno, a sociedade só pode ser entendida a partir do seu significado atual e não de um conceito abstrato. Dessa forma, a dinâmica social está relacionada ao processo material histórico desenvolvido a partir das relações de trabalho e condicionadas por um processo de dominação encadeado por classes dentro do sistema produtivo. Esse entendimento sociológico é possível pela aproximação com a economia política, o que faz a sociologia crítica se distanciar do entendimento de dinâmica social da sociologia positivista. (ADORNO, 2008, p. 122).

Na tentativa de não fazer a teoria crítica ser confundida com as teorias holistas, Adorno mostra que o conceito de totalidade não é uma “comunhão imediata” que integra todas as pessoas, mas é condicionado pela diferenciação, ocasionada pela separação dos indivíduos na divisão do trabalho da sociedade capitalista. (ADORNO, 2008, p. 127). Dessa forma, “A totalidade só se constitui pelo interesse antagônico dos indivíduos, o que coloca no movimento racional da totalidade, a irracionalidade enquanto princípio da agência humana”. (ADORNO, 2008, p. 128).

Logo, o irracionalismo dos interesses individuais se confronta com a racionalidade da estrutura social e suas instituições. Dito de outra forma,

para Adorno, a integração social é acompanhada pela desintegração social. (ADORNO, 2008, p. 129). Ou seja, não existe integração totalizante, pois, o conflito é inerente aos processos sociais.

Portanto, a dinâmica contraditória do capitalismo desenvolvido no Brasil se reflete na crise política permanente que tensiona as bases da democracia. Essa formação cultural transcende as agências de socialização e reproduz valores (ant)agônicos que se refletem nas relações intersubjetivas. Assim, os sujeitos autoritários se orientam pelas gratificações emocionais e fortalecem a identificação com as políticas da extrema-direita que luta para conquistar a hegemonia cultural. O sujeito atua como mediador, internalizando uma estrutura social embasada na ideologia autoritária e, ao mesmo tempo, atua na sua disseminação (COSTA, 2022).

METODOLOGIA

A presente pesquisa, foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina nº 76814623.1.0000.5231 e pelo Comitê de Ética do Instituto Federal do Paraná nº 76814623.1.3001.8156. A metodologia é quantitativa e se baseia na elaboração de um levantamento com questionário online fechado distribuído para os estudantes secundaristas de 26 campus do IFPR. Antes de iniciar a pesquisa com todos os campus foi realizado um pré-teste com uma turma do terceiro ano do Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do campus Londrina do IFPR. Nesse teste foram colhidas 26 respostas entre estudantes com idades entre 16 e 17 anos. Os termos de consentimento e assentimento, bem como o consentimento dos pais de alunos menores de idade, foram recolhidos em formulários *online*. A aplicação do questionário foi realizada em laboratório de informática com acesso à internet.

O questionário foi elaborado com três escalas: a escala que mede a propensão ao autoritarismo mediu três padrões, convencionalismo, violência autoritária e submissão à autoridade distribuídos em 17 itens (FBSP, 2017). A escala democrática foi elaborada com 7 itens com maior carga fatorial de propensão à democracia, adaptadas da pesquisa FBSP (2022). Uma outra

escala também foi utilizada,, de elaboração própria, que mensura o apoio a posições economicamente neoliberais e à ideologia da meritocracia com 8 assertivas. Outras questões de perfil sociocultural foram distribuídas no formulário como, informações socioculturais identificando o sexo, a orientação sexual, a cor ou etnia e qual a identidade religiosa. Por último, foram feitas perguntas sobre o uso da internet e de mídias online e offline, organizadas em torno de parâmetros como a quantidade de tempo gasto no acesso, a confiança nessas mídias, a quantidade de tempo gasto em interações em grupos online, e a confiança em informações provenientes desses grupos.

Os 17 itens da escala que medem o autoritarismo são baseados nas primeiras três das nove dimensões da *escala F⁴* (F de fascismo), que são elas, submissão à autoridade, agressividade autoritária e convencionalismo. (FBSP, 2017, p. 10).

O convencionalismo mede a adesão rígida a valores convencionais, como o apego à normas morais, à tradição e costumes e uma inclinação à punição de quem não segue os costumes morais. Já a dimensão “submissão à autoridade” representa a adesão acrítica e submissa às autoridades que participam do *ingroup*, isto é, aquelas autoridades que compartilham os mesmos costumes e pensamentos.

A concordância com os itens desta dimensão não denota apenas um respeito equilibrado e razoável a uma autoridade válida, derivada de normas e acordos socialmente construídos, mas uma necessidade exagerada de submissão a uma pessoa idealmente detentora de carisma e “virtudes” morais específicas. (FBSP, 2017, p. 11).

E por último a dimensão da “agressividade autoritária”, que procura mensurar a capacidade dos indivíduos de condenar, rejeitar e punir (violentamente) as pessoas que violam os valores e costumes que eles consideram tradicionais. Assim, essas pessoas são propensas a pensar em punições violentas para todas as pessoas que pertencem a *outgroups*, ou seja, aquelas que

4 Escala que mede o autoritarismo criada por Adorno e uma equipe de pesquisadores em uma pesquisa realizada na segunda metade da década de 1940 nos Estados Unidos e publicada em 1950 no livro *The Authoritarian Personality*.

não obedecem aos valores tradicionais, as ordens dos dirigentes e respeitam os costumes tradicionalistas.

Em relação à realidade brasileira, esta questão lembra a recente onda moralista, que clama por censura e denúncia de exposições artísticas e culturais que recorrem a nudez e as tratam, independente de maiores apurações, como imorais e apologéticas de pedofilia. Adicionalmente, esta dimensão também se caracteriza pela oposição ao que é difícil de compreender, à introspecção, imaginação e intelectualidade, como atesta a afirmação: “se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor”. (FBSP, 2017, p. 11).

As três dimensões da *escala F* de Adorno procuram compreender a subjetividade autoritária em potencial, visto que nas sociedades democráticas (em especial, nos Estados Unidos da América), o posicionamento autoritário não é hegemônico e, portanto, não é declarado. O autoritarismo enquanto característica da personalidade potencializaria ações antidemocráticas, pois é formado por um etnocentrismo generalizado que perpassa o racismo, a misoginia, a xenofobia entre outros (ADORNO, 2019).

Os itens da *escala F* foram organizados seguindo o método Likert de elaboração de escalas. Os questionários baseados em escalas no método Likert, são formados por assertivas nas quais as pessoas respondem concordando ou discordando.

“As respostas aos itens dos questionários foram organizadas segundo o método Likert: concordava-se muito (+3). médio (+ 2) ou pouco (+1), ou ainda discordava-se muito (-3), médio (-2) ou pouco (-1) com cada um dos itens. As respostas foram convertidas em pontuações: concorda muito (+3) = 7 pontos; concorda médio (+ 2) = 6 pontos; concorda pouco (+ 1) = 5 pontos; discorda pouco (-1) = 3 pontos; discorda médio (-2) = 2 pontos; discorda muito [- 3) = 1 ponto”. (COSTA, 2019, p. 40).

Dessa forma, a pontuação dos indivíduos é feita somando-se os pontos de cada afirmativa e gerando um score geral individual que depois passa por um processo de quantificação, fornecendo uma medida da variável do grupo estudado. (BABBIE, 1999, p. 232). Na presente pesquisa o escore individual

será calculado numa escala de concordância estruturada em 6 níveis (concorda totalmente, concorda, concorda parcialmente; discorda parcialmente, discorda, e discorda totalmente), formando assim, um índice individualizado numa escala de 1 à 10 pontos por assertiva, sendo considerado baixo de 1 à 3, moderado de 4 à 6 e forte de 7 à 10 (FBSP, 2017).

As escalas foram aplicadas já na segunda seção, entendendo que é provável que o estudante inicie o preenchimento de formulários online e encerre no meio do questionário. Dessa forma, na segunda seção, denominada “Valores Socioculturais” foi trabalhada a dimensão “submissão à autoridade” extraída das pesquisas do FBSP (2017; 2022) como consta no quadro 1. A métrica varia de 1 à 6 na escala de concordância e quanto mais alta a pontuação, mais alta a tendência para as posições autoritárias.

Quadro 1 – Valores Socioculturais (Índice de Propensão ao Apoio a Posições Autoritárias – Submissão à autoridade)

Nº	ASSERTIVAS	MÉTRICA
8	O que este país necessita, principalmente, antes de leis ou planos políticos, é de alguns líderes valentes, incansáveis e dedicados em quem o povo possa depositar a sua fé.	Classifique as seguintes afirmações, de acordo com aquilo que você acredita 1 (Concordo Totalmente) 2 (Concordo) 3 (Concordo parcialmente) 4 (Discordo parcialmente) 5 (Discordo) 6 (Discordo totalmente)
9	A obediência e o respeito à autoridade são as principais coisas que devemos ensinar as nossas crianças.	
10	Não há nada pior do que uma pessoa que não sente profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.	
11	Nenhuma pessoa decente, normal e em seu são juízo, pensaria em ofender um amigo ou parente próximo.	
12	O policial é um guerreiro de Deus para impor a ordem e proteger as pessoas de bem.	

A seção seguinte trata da dimensão da agressividade autoritária do Índice de Propensão a Posições Autoritárias do FBSP (2017, 2022). Dessa forma,

no quadro 2, os itens “As pessoas que atacam nossa honra, deveriam ser castigadas” e “Os crimes sexuais, tais como o estupro ou pedofilia, merecem mais que prisão; quem comete esses crimes deveria receber punição física publicamente ou um castigo pior”, sofreram alterações pontuais para ficarem mais compreensíveis para os estudantes.

Quadro 2 – Valores Socioculturais (Índice de Propensão ao Apoio a Posições Autoritárias – Agressividade Autoritária)

Nº	ASSERTIVAS	MÉTRICA
20	A maioria de nossos problemas estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e dos pervertidos.	Classifique as seguintes afirmações, de acordo com aquilo que você acredita 1 (Concordo Totalmente) 2 (Concordo) 3 (Concordo parcialmente) 4 (Discordo parcialmente) 5 (Discordo) 6 (Discordo totalmente)
21	Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.	
22	As pessoas que atacam nossa honra, deveriam ser castigadas.	
23	Os crimes sexuais, tais como o estupro ou pedofilia, merecem mais que prisão; quem comete esses crimes deveria receber punição física publicamente ou um castigo pior.	
24	Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber um castigo severo.	
25	Às vezes, os jovens têm ideias rebeldes que, com os anos, deverão superar para acalmar os seus pensamentos.	
26	Hoje em dia, as pessoas se intrometem cada vez mais em assuntos que deveriam ser somente pessoais e privados	

No quadro 3 se encontra a última dimensão da *escala F*, o “convencionalismo” da adaptado das pesquisas do FBSP (2017 e 2022). O primeiro item, “A ciência é fundamental, mas há coisas importantes que a mente humana jamais poderá compreender”, foi alterado levemente com a intenção de se tornar mais inteligível para estudantes de Ensino Médio. O item 36, “Os seres

humanos podem ser divididos em duas classes: os fracos e os fortes”, também foi modificado, trocando a expressão “homens”, por “seres humanos” para que o gênero da frase ficasse indeterminado. Foram acrescentados 4 novos itens (40,41,42 e 43) com a finalidade de atualizar a dinâmica dos valores estereotipados de extrema-direita com respeito aos aspectos culturais da sociedade. A assertiva “As obras de arte são muito belas, mas a arte abstrata que não representa nada não deve ser considerada arte” foi acrescentada com base no questionário da escala social do *Political Compass*, para aferir o desprezo pela arte e cultura contemporâneos, característicos dos movimentos de extrema-direita atuais. Os itens 40, 41 são de autoria própria baseadas na pós-verdade e crença em desinformação, que, fazem parte dessa cultura autoritária. Por fim, o item 43 é de autoria própria baseado nos estudos de Dyrendal, Kennair e Bendixen (2021), sobre a mentalidade conspiratória relacionada com outras escalas que medem a personalidade esquizotípica, o autoritarismo de direita e a crença em fenômenos paranormais. A assertiva “Não é difícil imaginar que um grupo pequeno de pessoas poderosas possa estar por trás da crise que vivemos”, foi estruturada para que generalizasse a crença conspiracionista, baseado em Dyrendal, Kennair e Bendixen (2021).

Quadro 3 – Valores Socioculturais (Índice de Propensão ao Apoio a Posições Autoritárias – Convencionalismo).

Nº	ASSERTIVAS	MÉTRICA
35	A ciência é fundamental, mas há coisas importantes que a mente humana jamais poderá compreender.	Classifique as seguintes afirmações, de acordo com aquilo que você acredita 1 (Concordo Totalmente) 2 (Concordo) 3 (Concordo parcialmente) 4 (Discordo parcialmente) 5 (Discordo) 6 (Discordo totalmente)
36	Os seres humanos podem ser divididos em duas classes: os fracos e os fortes.	
37	Um indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação dificilmente pode fazer amizade com pessoas decentes.	
38	Todos devemos ter fé em um poder sobrenatural, cujas decisões devemos obedecer.	

Nº	ASSERTIVAS	MÉTRICA
39	Pobreza é consequência da falta de vontade de querer trabalhar.	
40	As obras de arte são muito belas, mas a arte abstrata que não representa nada não deve ser considerada arte.	
41	É possível concordar com o que sai nos jornais, mas nem sempre eles dizem a verdade.	
42	Hoje em dia não dá para confiar em nenhuma informação.	
43	Não é difícil imaginar que um grupo pequeno de pessoas poderosas possa estar por trás da crise que vivemos.	

Em seguida será apresentado um esboço de análise dos dados coletados no teste, será utilizada somente a dimensão da submissão à autoridade. O pré-teste não será utilizado na pesquisa, por isso, os dados que serão apresentados são apenas exercícios que foram feitos para verificar a viabilidade das escalas.

EXERCÍCIOS DE ANÁLISE A PARTIR DO PRÉ-TESTE

Os 26 estudantes que responderam o questionário frequentam o terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no período vespertino. Dos sujeitos pesquisados 9 se declararam mulheres e 17 homens. Com relação à orientação sexual 19 adolescentes se declaram heterossexuais, 3 bissexuais, 1 panssexual e 1 homossexual, com 2 pessoas que não souberam responder. Na pergunta sobre religião 5 se declararam agnósticos, 2 ateístas, 3 que não possuem religião e 14 cristãos, sendo 7 evangélicos e 7 católicos. Com relação ao sistema de cotas 11 estudantes declararam que não utilizaram no processo seletivo para entrar no IFPR e 15 responderam que utilizaram. Com base nessas informações foi realizado um exercício para aferir se as dimensões da *escala F* estavam funcionais e se a hipótese confere com os dados obtidos. Logo abaixo seguem as tabelas

que mostram a correlação entre a dimensão de submissão à autoridade e os estudantes cotistas e não cotistas.

Tabela 1 – Dimensão submissão à autoridade – diferenças em valores absolutos entre estudantes cotistas e não cotistas

UTILIZAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS	BAIXO	FORTE	MODERADO	TOTAL
Não	28,57%	37,50%	54,55%	42,31%
Sim	71,43%	62,50%	45,45%	57,69%
Total Geral	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Pesquisa APSEMIFPR, 2025. Pré-teste.

Tabela 2 – Dimensão submissão à autoridade – diferenças em valores relativos entre estudantes cotistas e não cotistas

UTILIZAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS	BAIXO	FORTE	MODERADO	TOTAL
Não	18,18%	27,27%	54,55%	100,00%
Sim	33,33%	33,33%	33,33%	100,00%
Total Geral	26,92%	30,77%	42,31%	100,00%

Fonte: Pesquisa APSEMIFPR, 2025. Pré-teste.

Observa-se que 73% dos estudantes pontuaram moderado a forte na submissão à autoridade, sendo que 30,77% alcançaram pontuações altas. Dos que pontuaram forte, 62,50% são estudantes cotistas. Observa-se também que quase metade dos estudantes tiveram uma pontuação moderada, ficando abaixo das pesquisas do FBSP (2017 e 2022) que mostraram uma média geral alta para a população brasileira. Por outro lado, os baixo-pontuadores somaram apenas um quarto da população do teste, evidenciando que a pontuação, mesmo numa escala mais moderada, ainda é preocupante com relação à potencialidade ao autoritarismo.

Tabela 3 – Propensão à submissão à autoridade e média de renda.

PROPENSÃO	MÉDIA DA RENDA
Baixo	R\$ 4.740,00
Forte	R\$ 7.250,00
Moderado	R\$ 4.938,50
Média Geral	R\$ 5.313,60

Fonte: Pesquisa APSEMIFPR, 2025. Pré-teste.

Relacionando a média de rendimentos informados de forma direta (o questionário também conta com uma forma de coleta por dispêndios) percebe-se uma aproximação das rendas mais baixas com as baixas propensões enquanto seus opostos se agrupam. A média geral de renda geral é relativamente alta para a cidade (R\$3.186)⁵ o que pode indicar um público com mais acessos socioculturais entre os estudantes da instituição. Ainda assim, para os propósitos do momento foi possível correlacionar as duas informações.

Tabela 4 – Benefícios recebidos e Propensão à submissão à autoridade.

	BAIXO	MODERADO	FORTE	TOTAL
Não definido	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Aposentadoria	60,00%	40,00%	0,00%	100,00%
Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC)	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Cadúnico	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Não recebe	11,11%	66,67%	22,22%	100,00%
Total Geral	26,92%	57,69%	15,38%	100,00%

Fonte: Pesquisa APSEMIFPR, 2025. Pré-teste.

5 Segundo Perfil do Município de Londrina ano base 2023. Tabela 6.6.4 Renda média domiciliar per Capita do município de Londrina e do estado do Paraná – 1991, 2000 e 2010 era de R\$ 1.062,64 considerando a média de 3 pessoas por residência o total é de R\$ 3.186,00.

Outra consideração se relaciona com o recebimento ou não de algum tipo de benefício social. A aposentadoria foi contida nesse item por “ter sua ‘origem’ no Estado”. Percebe-se que embora haja uma relativa ‘dependência econômica’ por parte daqueles que recebem algum benefício, são aqueles que não recebem que aparentam ter uma subserviência mais elevada em relação às autoridades.

Tabela 5 – Renda Média de Benefícios recebidos e Propensão à submissão à autoridade.

BENEFÍCIOS RECEBIDO	MÉDIA DA RENDA			MÉDIA
	BAIXO	MODERADO	FORTE	
Não definido				
Aposentadoria	R\$ 4.750,00	R\$ 8.350,00		R\$ 6.550,00
Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC)		R\$ 4.500,00		R\$ 4.500,00
Cadúnico	R\$ 3.000,00			R\$ 3.000,00
Não recebe	R\$ 5.600,00	R\$ 4.300,00	R\$ 7.250,00	R\$ 5.200,00
Média Geral	R\$ 4.740,00	R\$ 4.938,46	R\$ 7.250,00	R\$ 5.313,64

Fonte: Pesquisa APSEMIFPR, 2025. Pré-teste.

Com a tabela 5 podemos perceber que a maior renda média se posiciona como moderada e tem em seu componente a aposentadoria fato que expõe uma questão etária interessante na constituição familiar. A propensão forte só aparece em indivíduos que declararam não receber benefícios e que possuem uma média de renda de R\$7.250,00. Por outro lado, os beneficiários do Cadúnico se mostram com propensão baixa e com renda média de R\$ 3.000,00.

Os quadros apresentados, ainda que o número de respondentes e local de coleta não permitam nenhum tipo de conclusão, nos possibilitam perceber como os dados e variáveis poderão ser utilizados na pesquisa que está em andamento, através de correlações, simulação de análises e testes de organização e utilização dos programas.

Quando os estudantes se mostram propensos a se submeter à uma autoridade, não significa que eles sejam realmente submissos, mas que eles têm uma predisposição a atitudes de obediência diante de autoridades. Essa dimensão foi elaborada imaginando a obediência irrestrita, passional e exagerada à autoridade, isto é, quando o indivíduo não se reconhece numa relação de dominação ou não consegue criticar o processo de dominação. A submissão autoritária generaliza, assim, os papéis de autoridade e as suas referências e pode ser distribuída para líderes gerais como a figura paterna, o líder religioso, o *influencer* de redes digitais, líderes políticos, o Estado quando controlado pelo líder político preferido, entre outros. Nesse sentido a obediência seria autoritária não só pela impulsividade atitudinal, mas também pela capacidade de se submeter apenas a líderes do grupo de referência, isto é, o grupo pelo qual o estudante tem uma relação de pertencimento. Dessa forma, o forte apego emocional gera fidelidade e a divinização da autoridade, na qual as críticas são reprimidas e transferidas para os bodes expiatórios, geralmente na figura de minorias étnicas, imigrantes, partidos e líderes de esquerda, ou qualquer um a quem possa ser atribuído o papel de inimigo, como nas palavras de Adorno,

... a hostilidade contra as autoridades do *ingroup*, originalmente os pais, teve de ser reprimida; os aspectos “ruins” dessas figuras — que eles sejam injustos, egoístas, dominadores — são então vistos como existindo nos *outgroups*, que são acusados de ditadura, plutocracia, desejo de controle e assim por diante. E esse deslocamento de imaginários negativos não é a única maneira pela qual a hostilidade reprimida é manejada; frequentemente, ela parece encontrar expressão na agressão autoritária. (ADORNO, 2019, p. 142).

A dimensão de submissão autoritária está intimamente relacionada com a agressividade autoritária formando assim a característica sadomasoquista da personalidade autoritária e que só é possível analisada em conjunto com a dimensão do convencionalismo que é a introjeção de uma cultura com costumes rígidos. A submissão a lideranças que defendam esses costumes rígidos é derivada de uma crença profunda na rigidez de uma cultura considerada tradicional. Como essas três dimensões estão conectadas, é difícil

isolar somente o aspecto masoquista de todo o resto, por isso é importante salientar que o exercício realizado aqui não tem a pretensão de evidenciar a potencialidade autoritária dos sujeitos estudados, mas sim de servir como uma referência para a análise mais ampla que será concretizada com a finalização da pesquisa de doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este teste aplicado em uma turma do campus Londrina do IFPR, os resultados provisórios permitem observar, com mais clareza, os nexos sociais que permeiam as subjetividades juvenis em formação. Somente a mensuração da escala de autoritarismo entre os estudantes não é suficiente para diagnosticar o seu perfil, serão necessários, para tanto, a comparação das variáveis socioeconômicas, de dados de cultura digital, e a utilização de outras escalas. A discussão sobre a potencialidade de adesão ao autoritarismo entre jovens é uma discussão mais ampla e que precisa se somar à outras pesquisas para uma melhor compreensão do problema. Com os dados do pré-teste foi possível realizar exercícios de correlações e simulações de análises diante de variáveis que poderão ser utilizadas na pesquisa, além de verificar a viabilidade da aplicação da *escala F*.

Portanto, estudar o perfil sociopolítico dos estudantes, é fundamental para compreender o efeito das estruturas autoritárias da sociedade brasileira sobre a identificação de indivíduos em idade de consolidação de valores e convicções políticas. Tal análise pode revelar a formação de subjetividades autoritárias nas diversas dimensões da socialização política dos jovens.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Org. Virginia Helena Ferreira da Costa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. **Ensaaios sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

_____. **Introdução à sociologia**. Trad. MAAR, W. L. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ARAÚJO, Angélica Lyra de; LIMA, Ângela Maria de Sousa. LENPES e Ensino Médio: diálogos com as juventudes nas escolas públicas. **Ensino de Sociologia em Debate**. Londrina, UEL, Edição N°. 6, Vol. 1, jan./dez. 2016.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Golpe na cultura: Intelectuais, universidade pública e contextos de crise no Brasil. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.25.1, 2018, p.32-4.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Trad. CEZARINO, Guilherme. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1999. 519p.

BAQUERO, Marcello. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião Pública**. Campinas, vol. 14, nº 2, Novembro, 2008, p.380-413.

BAQUERO, Marcello; BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; MORAIS, Jennifer Azambuja de. Padrões emergentes de uma cultura política juvenil no sul do Brasil. **E-legis**, Brasília, n. 28, p. 42-63, jan./abr. 2019.

BRANCOLI, Fernando. **Bolsonarismo**: the global origins and future of Brazil's far right. Rutgers University Press, 2024.

COSTA, Virginia Helena Ferreira da. Apresentação à edição brasileira. In.: ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Org. Virginia Helena Ferreira da Costa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. Observações sobre 'A Personalidade Autoritária' de Adorno, Frenkel-Brunswik,

Levinson e Sanford. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 44, n. 2, p. 345–384, 2022. DOI: 10.1590/0101-3173.2021.v44n2.24.p345. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/9878..> Acesso em: 24 mar. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2006.

DYRENDAL, Asbjørn; KENNAIR, Leif Edward Ottesen; BENDIXEN, Mons. Predictors of belief in conspiracy theory: The role of individual differences in schizotypal traits, paranormal beliefs, social dominance orientation, right wing authoritarianism and conspiracy mentality. **Personality and Individual Differences** Vol. 173, April 2021, 110645. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110645>.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Relatório: **Violência e democracia**: panorama brasileiro pré-eleições 2022 – percepções sobre medo de Violência, Autoritarismo e Democracia. São Paulo – SP, 2022

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Relatório: **Medo da violência e o apoio ao autoritarismo no Brasil**: Índice de propensão ao apoio a posições autoritárias. São Paulo – SP, 2017.

GIMENES, Éder Rodrigues. Cultura Política e democracia: resultados empíricos sob a perspectiva local. **Caderno eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 88-112, 2014.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf; CHIODI, Alexander Dugno. Socialização e trauma: efeitos da pandemia sobre opiniões e atitudes de jovens de Curitiba. **Revista**

Debates, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 25-49, mai.-ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.134069>.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GRUPO TEMÁTICO DE EDUCAÇÃO EQUIPE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. Relatório: **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. Brasília, 2022.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23. Rio de Janeiro, 2018. p. 01-23.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **INFO portal de informações do IFPR**. Painel de Informações. Disponível em <<https://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LIMA, Caroline Oliveira Neves de. **Socialização política juvenil e adesão à valores antidemocráticos em tempos de pandemia**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Porto Alegre, 2023.o Alegre, 2023.

LIMONGI, Fernando; FIQUEIREDO, Argelina Cheibub. A crise atual e o debate institucional. **Novos Estudos CEBRAP**. v. 36.03 P. 79-97. São Paulo, nov. 2017.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 05-06, p. 15-24, dez. 1997 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000200003-&lng=pt&nrm-iso>. acesso em 30 jul. 2024.

“O QUE SERÁ O AMANHÃ? UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA PROJEÇÃO DE VIDA DE JOVENS INTERIORANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO”

Isadora Enéas Maia¹

Maria Eduarda Freitas Silva²

Marciana Silva de Oliveira³

RESUMO

“O que será o amanhã?” Esta pergunta, sem dúvidas, atravessa a vida de muitos jovens, especialmente daqueles que vivem em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. Para os jovens interioranos, pensar o futuro vai além de um exercício de imaginação: é um enfrentamento cotidiano das limitações impostas por fatores como o território onde vivem, sua condição socioeconômica, seu pertencimento racial e de gênero. Compreender como esses sujeitos constroem suas expectativas e projeções de vida é essencial para refletir sobre o papel da escola, da sociedade e das políticas públicas na ampliação ou na restrição dos horizontes possíveis. Este trabalho nasce do chão da sala de aula, de uma escuta atenta e da vivência compartilhada com estudantes do município de Guaramiranga-CE, e propõe uma

1 Mestranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Ceará- UFC, isadora.emaia@gmail.com; Mulher cis, parda, Pacoti-CE.

2 Mestranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Ceará- UFC, freitasunilab@gmail.com parda, mulher cis, Ocara-CE.

3 Mestranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal do Ceará- UFC, profsociomarci@gmail.com negra, mulher cis, Acarape-CE.

análise sociológica sobre os sentidos atribuídos ao futuro por essas juventudes, a partir de uma perspectiva interseccional e territorializada.

Palavras-chave: Juventude Interiorana, Território, Projeção De Vida, Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Em uma análise sociológica que está se construindo a partir de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Sociologia (Profsocio) - UFC, o presente trabalho, a partir das vivências da docência no interior do Ceará, se trata de uma proposta de estudo voltada para compreensão das condições sociais que rodeiam a juventude hoje, em especial a interiorana, tão invisibilizada socialmente por aspectos territoriais, além das estruturas sociais de gênero, raça e classe. Assim, objetiva-se evidenciar os fenômenos sociais que impactam a vida dos estudantes, especificamente da região de Guaramiranga, município localizado no interior do Ceará.

A proposta do tema do presente trabalho surge principalmente da minha vivência, pois, para contextualizar, sou uma ex-estudante do ensino médio em uma escola pública que compõe o mesmo território em que hoje atuo como docente e isso me proporciona duas visões distintas do mesmo meio social, em que há pouco um tempo era apenas uma jovem estudante cheia de sonhos, anseios e dúvidas sobre o meu futuro e hoje sou a professora que auxilia os estudantes a idealizar os seus próprios sonhos. Assim, justamente a partir dessa experiência, nasce a proposta deste trabalho, em analisar sociologicamente quais são os fatores que influenciam diretamente na construção do futuro desses jovens interioranos.

Importante situar, que o município de Guaramiranga, localizado no interior do estado do Ceará, possui algumas especificidades determinantes para este estudo, pois, se trata de uma cidade turística que possui atrativos voltados para o entretenimento em suas belas paisagens naturais e lazer, bem como na parte cultural e gastronômica, que são pontos fortes na cidade. Esses fatores, criam uma espécie de imaginário social de que Guaramiranga é um modelo de “cidade dos sonhos”, possuindo forte desenvolvimento e que é uma cidade economicamente promissora. Mas a pergunta que fica é: “promissora para quem?”.

Assim, começamos a compreender algumas particularidades que este município carrega. Guaramiranga cresceu de forma acelerada nos últimos anos, mas em função de altíssimos investimentos no ramo turístico e imobiliário por

parte de grandes empresários que não representam uma grande participação local, promovendo assim, as primeiras assimetrias que o contexto da cidade carrega. Dessa forma, inicia-se um processo de exploração em massa dos moradores, que se submetem aos empregos ofertados pelo segmento da hotelaria, culinária entre outros segmentos turísticos, sendo um meio muito convidativo principalmente aos jovens, que estão iniciando a vida adulta.

Importante contextualizar que “o jovem interiorano” enfrenta essas determinadas barreiras sociais que promovem ainda mais incertezas sobre futuro e, por isso, a importância de interseccionar a discussão desse estudo com o aspecto de território. Partindo para a perspectiva da projeção de futuros, um ponto a ser discutido é o desestímulo escolar, que apesar de se tratar de uma problemática que afeta a educação brasileira em geral, as escolas de contexto interiorano enfrentam desafios ainda mais intensos.

Além disso, a influência de fatores culturais e socioeconômicos do ambiente rural contribui para reforçar a ideia de que o trabalho precoce é uma necessidade inevitável e isso está intimamente ligado ao fato de se tratar um território marcado por um acelerado processo de crescimento turístico, evidenciando características de um sistema capitalista desenfreado, fator determinante para a discussão do presente estudo, pois altera as dinâmicas sociais do local.

É nesse sentido que evidencia-se a teoria social de Pierre Bourdieu (2010)⁴, especialmente sua concepção de espaço social e de poder simbólico. Para o autor, as posições ocupadas pelos indivíduos na sociedade não são fruto do acaso, mas resultado de estruturas que organizam as oportunidades de forma desigual, segundo capitais econômicos, culturais e simbólicos. Ao trazer essa abordagem para o contexto da juventude interiorana, busca-se compreender como as condições materiais e simbólicas do território influenciam as formas de imaginar e projetar o futuro.

Assim, essa análise sociológica pode proporcionar uma visão mais aprofundada da presente temática que não é tão discutida no meio acadêmico, mas muito contribuirá com o entendimento sobre contextos semelhantes, além de

4 Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia - PROFSOCIO com financiamento pela CAPES.

promover propostas de intervenções pedagógicas de transformação dessas realidades através do desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, com as contribuições do ensino da sociologia no ambiente escolar.

ITENS DA CAPA DO TRABALHO COMPLETO

Isadora Enéas Maia
Maria Eduarda Freitas Silva
Marciana Silva de Oliveira

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
GT 20: ENSINO DE SOCIOLOGIA EM REGIÕES INTERIORIZADAS: RECONTEXTUALIZAÇÕES
CURRICULARES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

“O QUE SERÁ O AMANHÃ? UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA PROJEÇÃO DE VIDA DE JOVENS INTERIOANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RAÇA, CLASSE E TERRITÓRIO”.

São Paulo, SP
2025

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa com ênfase em uma análise territorial, ancorada em abordagens críticas como “Uma Dúvida Radical” de Pierre Bourdieu (2010), articulando os principais conceitos propostos pelo autor à prática sociológica contemporânea. A metodologia também envolve um exercício de reflexividade autobiográfica, conforme propõe o próprio Bourdieu (2004), ao defender que o pesquisador deve considerar as condições sociais que estruturam o seu próprio olhar e a sua posição no campo.

Participarão do estudo estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio da rede pública estadual de Guaramiranga – CE, com idades entre 15 e 18 anos. A seleção será intencional, com atenção à diversidade de gênero, raça/

cor, condição socioeconômica e localização territorial (urbana ou rural). Os critérios visam garantir a representatividade das juventudes interioranas no contexto estudado.

A partir disso, a pesquisa fará essa inserção no campo das pesquisas qualitativas com uma inspiração etnográfica, pois se propõe a observar e escutar os sujeitos em seu contexto social, escolar e comunitário, buscando compreender suas práticas, discursos e vivências a partir da imersão no campo. A etnografia permitirá acompanhar os estudantes em suas rotinas escolares e espaços de convivência, favorecendo a construção de uma análise mais densa e situada.

O estudo também se fundamentará em entrevistas semiestruturadas com os estudantes, buscando compreender como projetam seus futuros considerando todos os aspectos que os atravessam a partir da análise de conceitos como gênero, raça, classe e território. A proposta inclui ainda uma análise situada, a partir da atuação da docência em um contexto interiorano, possibilitando uma análise comprometida em compreender as desigualdades sociais vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados será orientada por técnicas que dialogam com a perspectiva etnográfica, permitindo a aproximação sensível e contextualizada às realidades juvenis. A análise será articulada aos princípios da análise etnográfica, buscando identificar categorias emergentes a partir das falas e observações. A interpretação se dará em diálogo com os referenciais teóricos de base crítica, atentando para as interseccionalidades e os contextos culturais e simbólicos dos sujeitos.

Como reforça Paulo Freire (1996), o conhecimento só é efetivamente significativo quando parte da realidade concreta dos sujeitos e se vincula a uma prática transformadora. Assim, a abordagem metodológica escolhida busca articular teoria e prática, numa lógica dialética que valoriza tanto os saberes acadêmicos quanto às experiências vivenciadas nos territórios.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura sociológica nos auxilia a compreender que a juventude não é uma categoria homogênea. Pais (2003) adverte para a pluralidade de

experiências juvenis, destacando a importância de observarmos os jovens como sujeitos atravessados por condições sociais diversas. Ao considerar jovens interioranos, negros, pobres, muitas vezes mulheres, inseridos em contextos precarizados e distantes dos centros urbanos, a discussão se complexifica. A interseccionalidade, nesse sentido, é uma chave analítica essencial. Kyrillos (2020) aponta que pensar as opressões de forma articulada é fundamental para apreender as especificidades das desigualdades sociais vivenciadas por determinados grupos.

O campo empírico da pesquisa é o município de Guaramiranga, cuja economia gira em torno do turismo e da gastronomia. A cidade, embora pequena, carrega um imaginário social de “cidade dos sonhos”, mas na prática o desenvolvimento econômico não tem promovido inclusão social. Jovens locais, frequentemente, se inserem em atividades informais ligadas ao turismo, o que, em muitos casos, contribui para o distanciamento da escola. Os finais de semana, por exemplo, que são os momentos de maior movimento na cidade, coincidem com a maior demanda por mão de obra juvenil, agravando o problema da evasão escolar.

Bourdieu (2010) afirma que não se pode juntar qualquer pessoa com outra sem considerar as diferenças simbólicas e materiais que as estruturam. A juventude de Guaramiranga, marcada por um espaço social desigual, enfrenta limites objetivos à projeção de futuro. Isso se reflete em uma baixa autoestima, dificuldade de se imaginar em espaços universitários, pouca representatividade e falta de protagonismo. O distanciamento da escola é alimentado por uma série de fatores: pressões econômicas, desvalorização simbólica do conhecimento escolar, currículos pouco conectados com a realidade local e a ausência de projetos de vida possíveis.

Paulo Freire (1996; 2013) é uma referência central na discussão proposta. Para o autor, a educação é um ato político e deve partir do reconhecimento do educando como sujeito da sua história. Compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, ao trabalho e ao futuro é fundamental para a construção de uma prática educativa emancipatória de uma maneira que promova uma leitura crítica da realidade e permita que os estudantes identifiquem os mecanismos sociais que moldam suas condições de vida.

Partindo de uma perspectiva crítica que suja a partir da compreensão territorial que envolve este trabalho, é importante situar também a intersecção entre gênero, raça e classe que será um tripé muito abordado nas análises e discussões da proposta de temática deste trabalho, pois a interseccionalidade, segundo Kyrillos “pode ser entendida como uma ferramenta de análise que consegue dar conta de mais de uma forma de opressão simultânea” (Kyrillos, 2020, p. 1) e, assim, será possível compreender aspectos mais profundos, como as múltiplas dificuldades enfrentadas por jovens negras, por exemplo, devido os diversos obstáculos sociais a serem enfrentados ao projetar um futuro.

Após o entendimento dessas estruturas, é importante discutir também a pluralidade de situações e de posições ocupadas pelos jovens na sociedade contemporânea, pois “[...] a juventude aparece socialmente dividida em função de seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações” (Pais, 2003, p. 42) e assim, diversos outros aspectos rodeiam a juventude, fase está, de tantas transformações, por isso a importância de observar os jovens a partir da seguinte perspectiva, segundo Pais (2003):

[...] como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De fato, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude quando referida a uma fase da vida (Pais, 2003, p. 42).

Após compreender a juventude e suas dimensões, é primordial neste processo a sociologia, que enquanto disciplina, oferece aos educandos os conhecimentos e reflexões necessários para que exerçam uma análise crítica sobre a sua realidade e atuem sobre ela, pois compreendendo ainda durante o ensino médio as estruturas sociais que permeiam no seu meio de vida é essencial para buscar transformações, afirma Freire “o poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2013, p. 78).

Entretanto, é essencial abordar a sociologia não apenas na perspectiva do educando, mas também do docente, pois, o professor de sociologia que cumpre o seu papel de seguir uma abordagem crítica e reflexiva, possibilita aos estudantes novas visões de mundo, fortalecimento da consciência crítica, questionamentos às estruturas sociais, consciência cidadã, participação ativa na sociedade, além de conceitos necessários para o estudante dar os primeiros passos para a transformação social através da educação, afirmam Santana, Lima e Silva (2024):

Ao estudar Sociologia, os indivíduos são expostos a diferentes perspectivas, problematizam as normas sociais e desenvolvem um olhar mais crítico em relação à realidade. Isso os capacita a questionar, contestar e agir diante das desigualdades e injustiças sociais, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades (Santana, Lima e Silva, 2024, p. 357).

Ao investigar as percepções de futuro dos jovens em contextos marcados por desigualdades sociais, o estudo permitirá o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais conectadas com as realidades vivenciadas pelos estudantes, ampliando a relevância e a efetividade do ensino da disciplina.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio que a sociologia ajuda os estudantes a enxergarem sua capacidade de transformação como indivíduos e como parte de um coletivo, a proposta deste trabalho apresenta contribuições significativas para a área de Ensino de Sociologia, especialmente no que diz respeito ao desempenho docente. Ao investigar as percepções de futuro dos jovens em contextos marcados por desigualdades sociais, o estudo permitirá o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais conectadas com as realidades vivenciadas pelos estudantes, ampliando a relevância e a efetividade do ensino da disciplina.

Esta temática dialoga diretamente com o ensino da sociologia, pois a disciplina oferece ferramentas teóricas e práticas para que os estudantes compreendam os mecanismos estruturais que perpetuam as desigualdades sociais e reconheçam seu papel na construção de uma sociedade mais justa, além de promover a reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos,

ajudando-os a identificar como fatores como classe social, território, educação e cultura influenciam suas trajetórias de vida. Por meio do ensino da sociologia, é possível desconstruir estereótipos e incentivar os estudantes a questionar as condições que limitam suas possibilidades de acesso ao ensino superior e a outros espaços de transformação social.

A partir da análise interseccional de marcadores sociais como gênero, raça, classe e território, o trabalho possibilitará a construção de estratégias educativas que estimulem reflexões críticas no ambiente escolar. Essas práticas contribuirão não apenas para a formação sociológica dos estudantes, mas também para o fortalecimento do papel da Sociologia enquanto disciplina transformadora e emancipatória no contexto educacional.

Este trabalho também destaca a urgência de um diálogo mais próximo entre a escola e outras políticas públicas de juventude, para que atuem de forma integrada no combate às vulnerabilidades sociais. A superação das desigualdades que limitam o futuro dos jovens interioranos não pode ser responsabilidade apenas da escola; exige uma ação conjunta do Estado, da sociedade civil e dos próprios jovens organizados em movimentos sociais.

Por fim, este estudo é um convite para continuar a reflexão crítica sobre as possibilidades de construir uma Sociologia escolar que não se contente em apenas explicar o mundo, mas que ajude os estudantes a transformá-lo. A escola deve ser um espaço de resistência e de criação de novos projetos de sociedade, onde as juventudes possam sonhar e construir futuros possíveis, para além dos limites historicamente impostos. Assim, a pesquisa se alinha à concepção freiriana de uma educação libertadora, que reconhece o papel ativo dos indivíduos na produção de conhecimento e na luta por uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KYRILLOS, G. M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. e56509, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n156509. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n156509>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis.** 2ª ed. Lisboa: INCM, 2003.

SANTANA, Deuzirene Castro; LIMA, Maria Helena da Silva; SILVA, Edileuza Castro da. O ensino da sociologia para o exercício da cidadania. **Revista QUALYACADEMICS**. Editora UNISV; v. 2, n. 2, 2024; p. 352-370. ISSN: 2965-9760 | DOI: doi.org/10.59283/unisv.v2n2.019.



ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO III

Ciências Sociais, Diversidade e Enfrentamento às desigualdades

IDENTIDADE RACIAL E CURRÍCULO ESCOLAR: ANÁLISE DA BRANQUITUDE E NEGRITUDE

Maria Luíza Amaral de Jesus Andrade¹

RESUMO

Este trabalho investiga a branquitude no contexto escolar, destacando como ela se manifesta como um campo de silêncio dentro do currículo. A pesquisa busca compreender os impactos sociais desse silêncio e analisar os processos históricos que o sustentam. O objetivo central é realizar uma análise sobre como os conceitos de branquitude e negritude ressoam no currículo do ensino médio na Bahia. Para isso, adota-se uma abordagem documental, tendo como base empírica o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) e fundamentação teórica nos estudos de Nilma Lino Gomes, Kábengele Munanga, Maria Aparecida Bento e Lia Vainer Schucman. A análise evidencia que o currículo é um espaço de disputa, e, portanto, estudar esses conceitos permite problematizar sua presença na escola e os impactos sobre diferentes grupos juvenis, negros e não negros.

Palavras-chave: Branquitude, Currículo, Ensino Médio, grupos juvenis, Negritude.

1 Graduada do Curso de Ciências Sociais e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, luizaandrade0702@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O currículo assume múltiplos significados dentro do contexto educacional, sendo um deles o que podemos chamar de prática discursiva, conforme destaca Lopes e Macedo (2011) o currículo “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”. Desse modo, podemos identificar que as ideias presentes nas políticas curriculares acerca dos processos de ensino e aprendizagem estão sujeitas a maneira como a discussão de currículo vai se constituindo em cada comunidade, podendo o seu produto sofrer inferências que afetam a qualidade do sistema educacional em ação.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de compreensão de currículo enquanto um agente formador de condutas e normas estabelecidas dentro do cotidiano escolar, estando ele sujeito às relações de poder que visam a construção de uma organização disciplinar caracterizada por atravessamentos históricos, políticos e sociais. Desse modo, podemos afirmar que por ser um instrumento formador e gerenciador do cotidiano escolar, o currículo visa em todos os seus níveis o controle e a organização daquilo que constitui o espaço escolar - sujeitos, saberes, espaços e relações - entendendo que a formação de comportamento e de mentalidades é elemento fundamental para o controle da sociedade e cerceamento de indivíduos dentro de um espaço de disciplinarização, assim podemos afirmar que currículo é disputa, é conflito, e constitui-se enquanto um espaço de negociação, ora explícitas, ora ocultas (SANTOS E MOREIRA, 2020).

Tendo em vista essa concepção de disputas que orbitam a constituição do currículo, propõe-se neste artigo busca entender a forma como a BNCC (base nacional comum curricular) é pensada, compreendendo que a construção do currículo perpassa por lutas hegemônicas e que sua implementação faz vista a determinadas finalidades, desse modo, problematizar a estruturação do documento norteador da educação brasileira é de grande relevância para pensar como a perspectiva colonial ainda possui centralidade e poder nas construções curriculares, nesse sentido abordaremos o conceito de “branquitude”

e suas implicações para a constituição curricular, buscando problematizar sua recorrência no ambiente escolar e os efeitos que sua invisibilização pode causar nas relações étnico-raciais.

A conceituação do que venha a ser branquitude torna-se importante, pois, não se é possível impossibilitar a ideia de que pessoas brancas também são racializadas. Assim, as mesmas podem fazer parte do problema e são sinalizadas a se atentarem, mobilizarem e repensarem suas posições e privilégios socialmente. Entendo desse modo que o processo de colonização e a noção fictícia de superioridade branca, construída ao longo da formação histórica da nossa sociedade exercem influências significativas no nosso cotidiano, demarcando diferenças e mantendo o status quo de privilégios e vantagens que evidenciam a necessidade de problematização desse processo dentro da constituição curricular da educação brasileira.

Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente correlacionados de forma que o novo contexto do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. Sendo assim, a necessidade em trabalhar as questões das relações Étnico-Raciais de forma não estereotipada para compreender que a branquitude é um instrumento da manutenção dos privilégios brancos e silenciá-la no currículo implica a colaboração para que esses alicerces de discriminação e preconceito se perpetuem. É necessário a crítica da branquitude possibilitando outros saberes que virão a ser produzidos, em prol da luta antirracista e de uma educação mais democrática.

Assim, adotamos aqui a interpretação de que os currículos da educação básica são instrumentos de disputa por um discurso hegemônico, e é através desse instrumento que as concepções da realidade são ou não legitimadas. Dessa maneira, a Lei 10.639/03 promove a ressignificação da historicidade brasileira, ao determinar que as escolas da Educação Básica passem a incluir em seus currículos oficiais a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira. Evidencia-se, que em uma perspectiva a referida Lei marca uma conquista em prol de uma igualdade epistemológica e racial, mas aponta um

importante problema social, que é a própria falta de conhecimento/interesse do país em debater e conhecer as suas origens.

A referida legislação significa a materialização de um grande avanço no campo do currículo e das práticas pedagógicas para viabilizar os estudos acerca das relações étnico-raciais e das nossas raízes. “Não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005).” À vista disso, deve-se pensar na escola, em destaque a pública, como um ambiente em que diferentes presenças se encontram, atores e atrizes políticos. E para isso, é imprescindível que o currículo que versa sobre a instrução desses futuros cidadãos em formação, considere a historicidade de um Estado racista, fruto de um processo colonizador e de uma pseudociência europeia que forjou a segregação e distinção entre os sujeitos de diferentes etnias, colocando o branco enquanto um ser dotado de qualidades e os não-branco em um lugar de subjogado.

Dessa forma, ao pensar branquitude e negritude no currículo, notamos a necessidade de ressaltar e abordar os privilégios ditos como materiais e simbólicos aos brancos em detrimento dos não brancos, provenientes do desenvolvimento social desigual no Brasil, que ressoa na educação escolar, e em diversos outros âmbitos. Essas desigualdades são frutos de uma má distribuição de poder, dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais, que perpetuam a ideia de hierarquia fictícia de raças e reproduz significados, assujeitamentos e processos de subjetivação que visam a dominação e a manutenção de privilégios.

A BRANQUITUDE, NEGRITUDE E AS PRÁTICAS CURRICULARES

O conceito acerca da branquitude pode-se alegar como: uma ideia construída a partir de elementos conceituais ideológicos, na qual o branco se enxerga e se classifica os não brancos a partir da sua própria concepção. O mesmo impõe vantagens e privilégios ditos como materiais aos brancos em detrimento dos não brancos. Essas desigualdades são frutos de uma má

distribuição de poder dito ele como político, econômico, social e desses bens considerados simbólicos e materiais.

Porta-se como uma “norma” ou como uma identificação presente na consciência do seu portador, no caso os brancos quando se é necessário para a não perda de vantagens e privilégios. Dessa forma,

Para entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.(SCHUCMAN, 2012, p.23)

A origem deste conceito se deu através de estudos críticos que surgiram no intuito da necessidade em analisar o papel da identidade racial branca em contrapartida de ser um componente ativo e representativo nas relações raciais em sociedades frisadas pela presença do colonialismo europeu. Intelectuais como W.E.B. Du Bois (1920, 1935)¹, Frantz Fanon (1952), Albert Memmi (1957), atualmente são vistos como protagonistas e pioneiros dos estudos acerca da branquitude.

Esses autores e intelectuais, ambos em conjunturas históricas e sociais distintas que destacaram o papel do colonizador e dos efeitos desta colonização que trouxe a tona o racismo não somente do negro, mas sobretudo do branco. Desafiando assim, a interpretação e os estudos relacionados as relações raciais por apenas só considerarem o negro como “objeto de estudo” e “tema de estudo” acerca da compreensão dessas relações.

De acordo com Cardoso (2017), a branquitude pode ser classificada em duas vertentes: crítica e acrítica. A primeira corresponde a indivíduos ou grupos brancos que se posicionam publicamente contra o racismo, mas que, na prática, não questionam os privilégios que possuem. Já a branquitude acrítica se baseia na ideia de superioridade branca, negando a existência do racismo sob a justificativa de uma suposta hierarquia natural entre brancos e não brancos. Essa perspectiva sustenta a violência e a discriminação racial como meios de manter as desigualdades sociais, sendo frequentemente associada a movimentos ultraconservadores que promovem a supremacia branca.

Como resultado das relações coloniais, a branquitude opera de maneira a garantir que indivíduos brancos ocupem posições de poder, enquanto os não brancos permanecem em condições de subalternidade. Um dos aspectos centrais dessa dinâmica é a consciência branca silenciada, entendida como uma forma de percepção socio-histórica moldada pelas relações capitalistas e pela estruturação colonial. Hoje, esse fenômeno é interpretado como um reflexo das interações entre grupos dominantes e subordinados. Dessa forma, a branquitude estabelece ideologias, práticas sociais e padrões culturais que reforçam sua hegemonia, garantindo sua predominância dentro da sociedade (SILVÉRIO, 2002, p. 240-241).

No Brasil, os estudos sobre branquitude devem ir além da relação entre brancos e negros, considerando o impacto da miscigenação e do ideal de branqueamento na construção dessa identidade. Uma das características marcantes da branquitude no contexto brasileiro é a necessidade de desconstruir a dualidade branco/negro e reconhecer a superioridade estética como um elemento central da identidade branca no país (SCHUCMAN, 2012, p. 69).

Por outro lado, o conceito de negritude, especialmente na perspectiva brasileira, desenvolveu-se como um processo histórico de resistência. A negritude se configura como uma resposta do povo negro à violência racial imposta pela branquitude, tornando-se um movimento político e ideológico voltado para a emancipação da população negra e a luta contra o racismo institucionalizado (MUNANGA, 1990, p. 112).

No contexto nacional, o Movimento Negro desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa. Partindo da ideia de que o conhecimento convencional é um produto da colonização, Gomes (2017) destaca que “o movimento [negro] é educador porque gera conhecimento novo [...] o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos [...]”. Dessa forma, o Movimento Negro desafia a centralidade do eurocentrismo no saber e propõe uma visão mais pluralista da educação.

A implementação de políticas educacionais que promovam o conhecimento de diferentes tradições e epistemologias é essencial para evidenciar que o mundo é formado por uma multiplicidade de saberes. As hierarquizações

criadas a partir dessas concepções contribuem para a perpetuação de práticas discriminatórias. Quando essas questões são abordadas de forma estereotipada no currículo escolar, reforça-se a branquitude como norma, pois se nega a identidade e o conhecimento produzido por culturas não brancas, silenciando debates e preservando privilégios materiais e simbólicos daqueles que se identificam como brancos.

Nesse sentido, questionar a naturalização da branquitude no currículo e ampliar a sua visibilidade são passos importantes para refletir sobre o papel da escola na luta antirracista. A construção de uma prática pedagógica mais inclusiva passa por reconhecer que o ambiente escolar ainda reproduz discursos de poder baseados em princípios eurocêntricos, o que impede um debate aprofundado sobre as dimensões do racismo e suas manifestações no cotidiano educacional.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para trabalhar os conceitos apresentados, utilizamos como aparato teórico autores que trabalham com a temática das relações étnico-raciais, sendo os principais a Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. No tocante a negritude, é imprescindível afirmar que ao pensar no conceito frente à perspectiva brasileira, este se desenvolveu através de um processo histórico de resistência.

Ver-se-á então afirmada a legitimidade histórica da “negritude”: reação racial negra contra uma agressão racial branca, uma legítima defesa, a negritude se transforma num movimento antirracista, num movimento ideológico-político para a libertação dos negros do sistema colonial e do racismo praticado contra ele na sua “diáspora”. (MUNANGA, 1990, p. 112)

Sendo a Lei 10.639, promulgada em 2003, um dos muitos frutos das lutas travadas pelo movimento em questão. Assim, no viés da ideologia, a negritude encontra-se inserida como marcha para o processo da obtenção de uma consciência racial. A branquitude como resultado das relações coloniais, atua em determinada configuração, e age para que indivíduos brancos

estejam em posições de poder, enquanto os não-brancos ocupem espaços de subalternidade. Uma importante contribuição que elucida esse fato é:

Esta consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como ‘forma sócio histórica de consciência’ nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendida como ‘relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados’, Essa branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos como de ordem ‘branca’ e, por consequência, socialmente hegemônica. (SILVÉRIO, 2002, p. 240-241)

Procurar compreender a maneira como os currículos oficiais são elaborados, auxilia-nos a refletir como a epistemologia eurocêntrica e colonial ainda obtém uma centralidade acerca de como enxergamos e entendemos o mundo e os outros. E ao buscar desnaturalizar sua existência no currículo e dar-lhe visibilidade, procuramos contribuir para uma reflexão sobre o papel da escola na luta antirracista, através de uma prática pedagógica mais pluralista e democrática.

Dessa forma, o cotidiano escolar e as suas práticas se constituem em um ambiente que ainda reproduz discursos de poder, e sua estrutura é extremamente assinalada pelos princípios eurocêntricos que regem um silenciamento dessas pautas que necessitam ser discutidas para o melhor entendimento acerca das dimensões do racismo e as consequências de suas práticas, entendo que abordar a noção de branquitude é fundamental para entender o jogo de relações que se estabelecem na proposição de políticas curriculares no contexto da educação básica.

O silenciamento dos sujeitos negros permite que a fala colonial branca se consolide como verdade sem a interferência de discursos contrários. A inviabilidade de manifestação da fala negra é a condição por meio da qual o sujeito branco se reproduz. Assim é que, no marco do racismo, o sujeito branco depende da produção arbitrária do sujeito negro como “Outro” silenciado para se constituir, atualizando, a partir do binômio branco/negro, uma série de outras fórmulas binárias tais como bem/mal, certo/errado, humano/inumano, racional/selvagem, nas quais o negro não cessa de ser representado como mal, errado, inumano,

selvagem. Dessa maneira, não é jamais o sujeito negro que está em questão, mas as imagens e narrativas dominantes produzidas desde um ponto-de-vista colonial acerca dele. (MOMBAÇA, 2015)

Colocar em destaque uma perspectiva crítica acerca da implementação de currículos na educação básica no que tange os aspectos relacionados à disputa entre branquitude e negritude é urgente, entendendo que o currículo é construído a partir da hegemonia do branqueamento impondo processos de subjetivação que endossam a visão colonial e corroboram para processos de silenciamento e dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO

Discutir tanto a branquitude quanto a negritude no currículo e no ensino básico é uma maneira de desconstruir a forma como os não brancos são representados socialmente. Esse debate convida pessoas brancas a refletirem sobre suas próprias origens sem a perspectiva de superioridade ou dominação. Além disso, permite a criação de espaços e pautas voltados para a luta antirracista, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Ao buscar ressignificar sua presença no currículo, é essencial adotar práticas pedagógicas mais diversificadas e acolhedoras.

A identidade branca se manifesta tanto na dimensão afetiva quanto na corporalidade, sendo a brancura um traço fenotípico que carrega significados sociais e simbólicos. Ser branco também está associado ao acesso a privilégios raciais, tanto simbólicos quanto materiais, especialmente em sociedades marcadas pelo colonialismo. Diante disso, é inegável que vivemos em uma sociedade profundamente atravessada pelo racismo estrutural, e a educação não está isenta desse contexto. Assim, é fundamental refletir sobre como as relações étnico-raciais são abordadas no currículo do ensino básico e quais impactos essa abordagem pode gerar na experiência escolar dos estudantes.

Portanto, é imprescindível tratar as relações étnico-raciais de maneira não estereotipada, reconhecendo que a branquitude funciona como um mecanismo de manutenção dos privilégios brancos. Silenciar essa questão no currículo contribui para a perpetuação da discriminação e do racismo,

fortalecendo estruturas de poder que legitimam desigualdades e dificultam a criação de espaços de debate e conscientização sobre os impactos históricos do colonialismo em nossa sociedade.

Além disso, a Lei 10.639/03, apesar de suas limitações, representa um avanço na valorização de saberes emancipatórios que contribuem para a luta antirracista. O ponto central dessa discussão não se limita apenas à noção de “lugar de fala”, mas à necessidade de expressão e posicionamento para que o debate aconteça. Sem essas manifestações, o silêncio se mantém, impedindo reflexões e aprendizados fundamentais. Dessa forma, compreender a branquitude e a negritude é essencial para analisar as dinâmicas raciais e sua influência na construção do currículo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-Objeto : **O movimento negro situando a branquitude. Ensaio**, Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil** – texto produzido para o Curso Uniafro 2017-2018. Porto Alegre: UNIAFRO/UFRGS.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval, 1944- **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 160f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, Sandra Meira; MOREIRA, Nubia Regina. O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”. *In*: SANTOS, Fábio Viana; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Nubia Regina. (Org.). **Políticas, práticas curriculares e educativas em contextos escolares e não escolares**. 1 ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020. p. 185-200.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude** / Aimé Césaire; Carlos Moore (Org.) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **NEGRITUDE AFRO-BRASILEIRA: PERSPECTIVAS E DIFICULDADES**. Revista de Antropologia, São Paulo, p. 109-117, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41616059>. Acesso em: 14 set. 2023.

ENSINO DE SOCIOLOGIA A PARTIR DA INTERSECCIONALIDADE: DIÁLOGOS COM CONCEIÇÃO EVARISTO E ROSANA PAULINO

Gabriela Mariah Nascimento de Souza¹

Rubens Arley de Almeida Junior²

Elisângela da Silva Santos³

RESUMO

O projeto busca desenvolver uma sequência didática para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio a partir do paradigma interseccional. A proposta é guiada pelas obras artísticas da Poética Negra Feminista, em especial, de Conceição Evaristo e Rosana Paulino. Por meio do diálogo entre arte e Sociologia, foi possível elaborar outras formas de se fazer-ensinar Sociologia no contexto da educação básica, de maneira a estimular não somente a apropriação de ferramentas analíticas críticas da sociedade, mas também desenvolver a potencialidade criativa dos/as alunos/as. A proposta visa trabalhar com a noção de escrevivência de Evaristo, e as releituras do arquivo colonial feitas por Paulino, de modo a repensar a realidade social a partir da interseccionalidade.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Arte. Feminismo negro.

1 Graduada no Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista - UNESP, gabriela.mariah@unesp.br, mulher cisgênero branca, moradora de Marília-SP;

2 Graduado no Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista - UNESP, arley.almeida@unesp.br homem cisgênero branco, morador de Marília-SP;

3 Doutora no Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista - UNESP, elisann.gela.s.santos@unesp.br, mulher cisgênero parda, moradora de Marília-SP.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central apresentar uma proposta de sequência didática voltada para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, com foco na abordagem do conceito de interseccionalidade enquanto mecanismo de desnaturalização das sobreposições das estruturas de poder (Crenshaw, 2002; Collins, 2019; Collins e Bilge, 2021). A proposta, realizada a partir da colaboração entre o Núcleo de Ensino da Unesp de Marília⁴ e uma escola da rede pública do Estado de São Paulo, busca estabelecer um diálogo integrador entre obras artísticas, literatura, conhecimentos sociológicos e reflexões epistemológicas afro-diaspóricas.

Nesse sentido, a partir da análise das obras da arte-educadora Rosana Paulino – *Assentamento* (2013), *Atlântico Vermelho* (2017) e *Guará Vermelho* (2023) – em articulação com os contos da escritora Conceição Evaristo presentes na obra *Olhos d'Água* (2018), propõe-se a apresentação de uma proposta didática que aborde o conceito em questão. É fundamental destacar que o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino crítico de Sociologia assume um papel político de grande relevância, sobretudo em um contexto marcado pelo progressivo sucateamento da educação pública. Tal cenário se agrava com a redução da carga horária destinada às aulas de Sociologia, resultante da implementação gradual do Novo Ensino Médio a partir de 2022. Por conseguinte, a sequência didática é composta por um total de seis aulas, distribuídas ao longo de três semanas, e contempla oficinas pedagógicas que culminam na produção textual de fabulações elaboradas pelos próprios estudantes ao término das atividades.

Dentro deste aspecto, o projeto *“Bordar e escrever como testemunho da ancestralidade: as obras de Rosana Paulino e Conceição Evaristo em diálogo para o ensino-aprendizagem de Sociologia”*, integrante do programa do Núcleo de Ensino da Unesp/FFC, se propõe a criar propostas de metodologias de

4 O presente trabalho é resultado do projeto do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília intitulado *“Bordar e escrever como testemunho da ancestralidade: as obras de Rosana Paulino e Conceição Evaristo em diálogo para o ensino-aprendizagem de Sociologia”*, financiado pela Prograd (Pró-reitoria de Graduação).

ensino interdisciplinares, articulando a sociologia, a literatura e as artes dentro de atividades pedagógicas realizadas no ensino médio de uma escola na periferia de Marília, São Paulo. Pautado nos estudos transatlânticos desenvolvidos por Gilroy (2001), em conjunto com o debate sobre o caráter social da arte debatido por Hollanda (2020) e Candido (2006), o projeto se propõe a promover a valorização da subjetividade dos indivíduos marginalizados na sociedade brasileira por meio da arte. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no projeto desde 2024 visam contestar a produção de conhecimento compreendida dentro de uma ótica racionalista e eurocêntrica ao articular objetos pedagógicos não tradicionais dentro da sala de aula, como contos, poesias e obras de arte visuais.

O cenário de marginalização ocupado pela disciplina de Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio — modelo que promove a substituição de praticamente todas as disciplinas, excetuando-se Língua Portuguesa e Matemática, por cinco itinerários formativos que são ofertados a partir da disponibilidade de cada escola — evidencia a urgência de se promover atividades pedagógicas voltadas ao ensino da Sociologia nas escolas públicas. Considerando que a disciplina já dispunha de uma carga horária significativamente reduzida em comparação com outras áreas do conhecimento, sua atual abordagem por meio de temáticas nos itinerários contribui ainda mais para o esvaziamento e o desmantelamento do seu papel no ambiente escolar. Segundo Peregrino e Prata (2023), a reforma educacional do novo ensino médio, através de aparatos legislativos, aprofundou ainda mais as exclusões vivenciadas no cotidiano da categoria mais marginalizada que frequenta as escolas públicas do país: a juventude periférica brasileira. No trecho a seguir, as autoras resumem os efeitos da reforma do ensino médio sobre esses grupos, destacando o caráter anti-democrático imbricado no processo de consolidação dessa jurisprudência:

Nessa perspectiva, portanto, a reforma do EM elimina (por invisibilidade, por silenciamento) exatamente os socialmente vulneráveis; aqueles que, provavelmente, concentram trajetórias escolares irregulares e descontínuas; aqueles que, apenas depois do ciclo virtuoso das expansões escolares, iniciadas ao fim da década de 1990 e renovadas e expandidas a partir dos primeiros anos dos anos 2000, conseguiram manter-se no interior do sistema educativo, buscando superar a “linha divisória do EM”;

aqueles que buscam compor escola com trabalho; aqueles, enfim, que buscavam migrar para os modos emergentes de transição escola-trabalho, configurados com força crescente a partir da Constituição de 1988 (Peregrino, Prata, 2023, p. 20).

A promoção da exclusão dos sujeitos marginalizados da universalização do ensino público, reiterada e aprofundada pela reforma do EM, corrobora para que a realização de projetos artísticos dentro do ambiente escolar possuam uma maior significância para os alunos dentro do ambiente escolar, haja visto que há uma clara desconexão entre o conteúdo formativo que deveria estar sendo trabalhado dentro da escola e o que é obrigatoriamente trabalhado desde a implementação do Novo Ensino Médio. Dentro disso, a aderência dos estudantes às atividades promovidas pelo projeto também são indicadores positivos da realização do principal objetivo posto aqui: a expressão da subjetividade dos alunos por meio da arte através de um viés sociológico que promove o pensamento feminista negro.

A sequência didática se estrutura nos seguintes momentos: 1) Apresentação da perspectiva interseccional, fazendo um resgate da história do conceito e do movimento feminista negro, em diálogo com a obra *Assentamento* de Rosana Paulino; 2) Leitura coletiva do conto *Maria*, da obra *Olhos d'Água* de Evaristo. O conto narra como a violência racial ceifa a vida de Maria, empregada doméstica, de forma cruel e brutal. Retornando para casa, depois do expediente na casa da patroa, a mulher é vítima de um linchamento coletivo, ao ser criminalizada e culpabilizada por um assalto ao ônibus que estava. A escrita magnética de Evaristo e a trágica história traz surpresa, revolta e indignação para os/as estudantes. Ao mobilizar esses sentimentos em sala de aula, os/as alunos/as se engajam na discussão, refletindo e problematizando sociologicamente as dimensões como raça, maternidade, imaginário social, exploração do trabalho, mobilidade urbana, etc; 3) Oficina de produção textual, que aborde a estrutura de um conto, e a prática de escrita a partir da escrevivência. Nesse momento, são propostas duas possibilidades de escrita para os alunos: “Em qual Brasil Maria continuaria viva?”, que permite os alunos a imaginar possibilidades de sociedade que escapem das opressões existentes, ou “Qual o desfecho dos

filhos de Maria?"; 4) Atividade de composição de um livro ilustrado com as obras de Paulino, agregando todos os contos produzidos.

METODOLOGIA

A proposta delineada objetiva pensar em práticas pedagógicas que elucidem outras formas de se fazer e ensinar Sociologia no contexto do Ensino Médio. Nesse sentido, mobiliza-se as linguagens artísticas como maneiras de se pensar sociologicamente, buscando compreender as diferentes configurações de opressão a partir da encruzilhada entre seus sistemas, como gênero, raça, classe, sexualidade, religião, etc. Para isso, pensamos com as feministas negras, trazendo não somente suas produções teóricas para as aulas, mas também se inspirando no contestamento das cisões entre ciência e arte, produzidas pela epistemologia ocidental moderna, para propor essas formas outras de se fazer-ensinar Sociologia.

Nesse sentido, parte-se do paradigma interseccional, que foi produzido dentro da luta política e intelectual do pensamento feminista negro (Collins, 2019), por meio do qual as mulheres negras reivindicaram novas formas de pensar a si mesmas e a sociedade a partir da análise de suas experiências, rejeitando, então, um modelo que tratasse as opressões como adicionais ou como suplementos secundários, ou ainda, efeitos da exploração de classe:

Os paradigmas interseccionais nos lembram que a opressão não é redutível a um tipo fundamental, e que as formas de opressão agem conjuntamente na produção da injustiça. Em contrapartida, a ideia de matriz de dominação se refere ao modo como essas opressões interseccionais são de fato organizadas. Independentemente das intersecções específicas em questão, domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas bastante diferentes de opressão. (Collins, 2019, p. 57).

Desse modo, nosso trabalho se localiza no âmago da epistemologia feminista negra, de maneira a criar perguntas, objetos e critérios de validação do conhecimento a partir da experiência vivida que emergem a partir das movimentações políticas feministas negras. Dentro desse escopo, adotamos

o paradigma interpretativo da interseccionalidade para interpretar e analisar os fenômenos sociais e uma metodologia que busca aplicar esse paradigma não somente para ensinar sociologia na educação básica, mas também para compreender as dinâmicas sociais que atravessam a juventude no contexto escolar.

Para isso, dialoga-se com a sociologia das emoções, na medida em que os “[...] condicionamentos culturais e sociais das emoções e as elevam a um estatuto heurístico capaz de auxiliar na compreensão sociológica de processos políticos” (Sallas e Meucci, 2021, p. 3). As emoções são parte significativa da vida social, não se restringindo à subjetividade e ao microcosmo íntimo, ou interpessoal, de maneira que se constituem como peças fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando romper com o modelo tradicional de escola erguido pelas epistemologias ocidentais, que rompem corpo e mente, ou emoções e racionalidade.

Diante da sala de aula, não se busca, portanto, somente inserir conteúdos e perspectivas normalmente não trabalhados nas aulas de Sociologia, mas de propor metodologias outras de ensino, que considerem e partam das emoções, da subjetividade e das experiências vividas. bell hooks (2013) pontua que uma educação transgressora perpassa tanto pelo conteúdo, quanto pela forma de ensinar radicais, isso significa que deve-se aceitar e trabalhar a partir da presença do corpo, da diferença e da subjetividade em sala de aula. Desse modo, ao unir vivências e teoria crítica, é possível deslocar o processo de ensino-aprendizagem de uma mera acumulação de conhecimento científico, para disponibilizar ferramentas analíticas que permitam pensar a realidade social. A autora também contribui para nosso projeto na perspectiva de que os/as estudantes devem encontrar sua própria voz, para enunciar seus posicionamentos, e, no nosso caso, ficcionalizar, poetizar a vida a partir de um viés crítico. Essa forma de fazer-ensinar Sociologia potencializa o engajamento dos/as estudantes e a compreensão interseccional da sociedade.

Assim, a partir das contribuições de bell hooks (2013), em diálogo com a noção de escrevivência de Conceição Evaristo (2020), a sequência didática busca atrelar as vivências cotidianas dos/as estudantes com as teorias sociológicas que explicam a realidade social a partir da interseccionalidade. Nesse

sentido, propõe-se que o fazer literário e artístico também seja uma forma de fazer-ensinar Sociologia.

Diante desse contexto, no primeiro semestre de 2025, foi realizada uma atividade pedagógica com foco no conceito de interseccionalidade, com o propósito de estimular os alunos a produzirem contos literários em subgrupos, inspirando-se no conceito de escrevivência e nas obras da artista Rosana Paulino. A atividade teve início com uma aula expositiva fundamentada nos pilares teóricos da temática, por meio de uma apresentação que abordou a hierarquização das diferenças sob a perspectiva proposta por Crenshaw (2002), com ênfase na inter-relação entre classe, raça e gênero. Essa abordagem foi complementada por um resgate histórico sobre a desigualdade racial no Brasil e com a explicação sobre o conceito de escrevivência, cunhado por Evaristo (2020). Logo em seguida, realizamos a leitura do conto “Maria”, presente no livro *Olhos D’Água*, no formato de ciranda, promovendo a participação de todos os estudantes na leitura coletiva do texto.

Os estudantes demonstraram elevado grau de engajamento com as atividades propostas, especialmente durante o debate em torno do conto “Maria”. Ao longo da discussão, foram utilizadas estratégias de questionamento como: “Onde Maria viveria se residisse em Marília?”, “Em qual bairro moraria a patroa de Maria?”, “Onde os filhos de Maria estudariam?” e “Como é a aparência física de Maria?”, com o objetivo de fomentar o pensamento sociológico dos alunos em relação à temática abordada.

Na aula seguinte, foi realizada uma oficina de escrita, na qual foram disponibilizadas as ferramentas pedagógicas necessárias para que os estudantes se organizassem em subgrupos e iniciassem a produção dos contos, como a “tempestade de ideias”. Nessa etapa, propôs-se que os textos respondessem a uma das seguintes questões: “Em qual Brasil Maria continuaria viva?” ou “Qual seria o desfecho dos filhos de Maria?”. Essa estruturação favoreceu o desenvolvimento da criatividade dos alunos, que elaboraram desfechos alternativos para o conto original de Conceição Evaristo. Também distribuímos cadernos para que os estudantes pudessem colar, desenhar e, assim, estabelecer um diálogo artístico com as obras da artista Rosana Paulino. O conto a seguir,

desenvolvido por cinco estudantes do segundo ano do ensino médio, serve como exemplo da produção artística desses alunos⁵:

Maria

Baseado em fatos reais a historia conta a vida de Maria uma mulher preta que trabalhava como faxineira na casa de um barão muito rico e donos de diversas terras, Maria era humilhada e violentada pelo seu patrão, ela não gostava de trabalhar lá e por ser uma mulher preta e pobre tinha muita dificuldade para arranjar outro emprego.

Mas toda essa humilhação que ela sofria tinha um motivo, ela não gostava de ver seus filhos passando fome. Maria gostava de escrever em suas horas vagas para expressar seus sentimentos sobre seu trabalho e sua vida em geral normalmente ela escrevia tudo num pequeno diário falando como foi seu dia e escondia ele de seus filhos para que eles não descobrissem o que ela passava no trabalho seus filhos tinham que ficar sozinhos em casa enquanto sua mãe trabalhava.

O seu filho mais velho tinha 17 anos e o seu filho mais novo tinha 10 anos e ficava todo feliz quando sua mãe voltava do trabalho empolgados para comer as sobras de alimentos que sua mãe trazia do trabalho.

Em um certo dia Maria se arrumou pegou seu sapato e pegou um metro para o trabalho durante o metrô um cara muito estranho encapusado entrou e anunciou que era um assalto falou para todo mundo ficar deitado e passar seus pertences todos estavam colaborando até que derepente um policial atira, mas era o desespero e o ladrão se assusta pois a arma dele é de mentira e sai correndo e deixa todos em paz.

5 Os contos foram produzidos em grupo pelos estudantes ao longo das atividades, e optou-se por manter o anonimato dos alunos por razões éticas, considerando que se tratam de menores de idade. Optou-se também por transcrever o conto de forma integral e fidedigna, preservando a escrita original dos alunos, sem realizar quaisquer alterações em sua linguagem ou estrutura.

Imagem 01 - Caderno elaborado pelos alunos



Fonte: elaboração própria, 2025

REFERENCIAL TEÓRICO

Esse trabalho parte dos Estudos Negros Radicais como fundamento teórico, isso significa que nossos referenciais são guiados, sobretudo, por um diálogo com os/as pesquisadores/as do Atlântico Negro (Gilroy, 2001). A noção de Atlântico Negro é criada para se compreender aspectos culturais e políticos da modernidade que foram apagados pelo cânone filosófico e científico euro-americano-colonial. Ao deslocar a modernidade para a figura do navio, enquanto unidade de conexão entre continentes e histórias fragmentadas, é possível trazer à tona o Atlântico como um sistema cultural e político próprio da negridade e que se configura enquanto uma contra-cultura moderna. Essa perspectiva possibilita, então, construir “tanto um passado imaginário antimoderno como um vir-a-ser pós-moderno” (Gilroy, 2001).

Ancorar-se no Atlântico Negro como referencial teórico significa reelaborar e redefinir as histórias negras ocultadas pela branquidade, sem deixar

de reimaginar possibilidades de futuro e utopia. A necessidade de exercer a imaginação política, evitando cair em fatalismos ou ceticismos inférteis, é uma preocupação que permeia esse trabalho. Ao longo das atividades, foi possível observar uma profunda descrença perante a possibilidade de um Brasil melhor. Observa-se o sentimento de falência, sem possibilidade de reconstrução. O referencial do Atlântico Negro revela sua emergência na prática pedagógica, na medida em que “A memória da escravidão, preservada como recurso intelectual vivo [...]” (Gilroy, 2001, p. 99), abre margem para criar novas respostas e novas possibilidades de imaginação utópica.

A perspectiva dos Estudos Negros reforça essa dupla face das poéticas negras, na medida em que sua

[...] palavra poética é um modo de narração do mundo. Não só de narração, mas talvez, antes de tudo, de revelação do desejo utópico de construir um outro mundo. Pela poesia, inscreve-se, então, o que o mundo poderia ser. E, ao almejar um mundo outro, a poesia revela o seu descontentamento com uma ordem previamente estabelecida. (Evaristo, 2010, p. 135).

A crítica ao mundo em que se vive e o reforço de um desejo utópico que construa outros mundos é parte fundamental do nosso quadro teórico. A produção artística negra se evidencia como fundamental, abrindo trilhas para criar novas formas de ensinar sociologia na educação básica, ao mesmo tempo que evidencia criticamente os sistemas de opressão do mundo moderno e abre margem para a possibilidade de florescimento da imaginação. Segundo bell hooks, “A ficção contemporânea de mulheres negras focada na construção da identidade e do *self* abre um novo território em que são claramente nomeadas as maneiras como as estruturas de dominação, racismo, sexismo e exploração de classe oprimem [...]” (hooks, 2019, p. 96). Em um momento que a juventude vem sendo devastada pelo engessamento imaginativo, dificultando, senão impossibilitando, imaginar outros projetos de sociedade que superem essas estruturas de dominação – aspecto subjetivo esse que atravessou nossas atividades, na medida em que os/as alunos/as muitas vezes não conseguiam pensar em um Brasil no qual Maria permanecesse viva –, a ficção e a arte de

mulheres negras se fazem perturbação na inércia. Nesse sentido, busca-se uma perspectiva feminista do Atlântico Negro.

Jota Mombaça busca evidenciar o papel do pensamento negro no conflito político contemporâneo entre o mundo erguido pelos ditames coloniais e, por consequência, capitalistas, e a urgência de habitar mundos em que a existência negra seja, de fato, possível, para além da morte:

Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio. [...] Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora. (Mombaça, 2021, p. 75-6).

Na medida em que a negridade emerge junto com a modernidade, essa é assombrada pela capacidade da vida e das artes negras desestabilizarem a ordem colonial, interpelando a norma da branquidade e anunciando esse vir-a-ser pós-moderno, que desmonta sua arquitetura. Dessa forma, dialogamos com a noção de Poética Negra Feminista criada pela filósofa Denise Ferreira da Silva. A tradição poética no pensamento negro possui grandes nomes como Édouard Glissant e Sylvia Wynter e compreende que a poética não é somente um sistema de re/significação textual, mas é sobretudo uma estratégia de poder produtiva que subjetiva os indivíduos, criando novos comportamentos, éticas e cosmovisões (Henry, 2000).

Uma Poética Negra Feminista é uma “[...] práxis radical inspirada pelo corpo sexual da nativa/escrava” (Silva, 2019, p. 85) que enfrenta o imbricamento de três dimensões do político: o jurídico, o econômico e o simbólico. Mobilizar as poéticas de Paulino e Evaristo em sala de aula significa trazer para a discussão sociológica um condensamento complexo de múltiplos objetos da sociologia. A presença dessas obras de arte permitem abordar, de forma crítica, vários temas contemporâneos e do cotidiano dos alunos, traçando uma perspectiva histórica e social, que pode desnaturalizar a realidade em seu entorno. Nesse sentido, o quadro teórico que sustenta a prática pedagógica em questão parte

de uma abordagem feminista do Atlântico Negro, ou ainda, de uma Poética Negra Feminista que dá fôlego para a atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esse projeto do Núcleo de Ensino busca trabalhar a partir da potencialidade da Poética Negra Feminista (Silva, 2019) em anunciar a violência racial, as desigualdades sociais, e outros sistemas de opressão e também de explorar a capacidade criativa em pensar mundos e alternativas outras para a realidade social. Assim, por meio do paradigma interseccional, mobilizando as obras de Evaristo e Paulino, é possível pensar-fazer Sociologia no Ensino Médio, estimulando não somente o pensamento crítico dos/as estudantes, mas também estimulando o processo de autorreconhecimento enquanto agente social.

Dessa forma, ao longo da implementação desta sequência didática, foi possível observar os alunos trabalhando com o conceito de interseccionalidade por meio da produção artística de contos. Nessa atividade, os estudantes puderam articular, de maneira lírica, os debates que atravessam as dimensões de raça, classe e gênero. O conto utilizado como exemplo desta prática pedagógica evidencia como é viável estabelecer um diálogo entre a sociologia e as questões sociais através da arte, rompendo com a lógica positivista imposta pelo racionalismo científico-ocidental e promovendo uma interlocução com os contextos sociais vivenciados pelos próprios alunos.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10 (1): 171-188, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SCHEINDER, L; MOREIRA, N. (orgs.) **Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Editora da CCTA, 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, E. (Org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. **Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio—o que se vê quando se olha de um outro lugar?**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280052, 2023.

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

TRANSGENERIDADE: CARTILHA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA E INCLUSIVA

Vanessa de Souza Silva¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir um material pedagógico, no formato de cartilha, para os professores da Rede de Ensino do Estado de São Paulo da Diretoria de Ensino Sul 3 com o objetivo de contribuir para que os (as) docentes desta Diretoria sejam introduzidos (as) ao conceito de transgeneridade e possam aprofundar seus conhecimentos em relação ao tema. A partir de uma análise das legislações vigentes que tratam dos direitos dos/as estudantes transexuais, travestis e transgênero, da fragilidade da temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos materiais didáticos da área de Ciências Humanas e uma escuta com os (as) educadores (as) de unidades escolares com o maior número de estudantes identificados (as) como trans demonstraremos a importância e a necessidade de se construir um conjunto de conhecimentos sobre um público que está presente nas escolas estaduais e representam, muitas vezes, um desafio para a equipe gestora, agentes escolares e, sobretudo, para a equipe docente e que se constitui como um grupo socialmente vulnerável. A metodologia utilizada consiste na coleta de dados a partir da observação direta extensiva, utilizando a aplicação de um questionário com um grupo de professores (as) que atuam em uma escola com forte presença de estudantes trans. Além disso, construiremos a cartilha coletivamente contando com a participação de um grupo focal composto por professores (as) de uma segunda unidade escolar com um expressivo número de estudantes trans.

Palavras-chave: Transgeneridade, Cartilha, Material Pedagógico

1 Mestra do Curso de Sociologia da Universidade Estadual Paulista – SP, nescass27@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do trabalho sobre diversidade sexual e de gênero em uma Diretoria Estadual de Ensino na capital de São Paulo onde foi possível concluir que havia a necessidade de produzir materiais para o público docente sobre esta temática, sobretudo em relação à condição, direitos e estratégias de acolhimento da população escolar trans.

No ano de 2021, ao assumir o cargo de Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino Sul 3, a maior do Estado de São Paulo, recebi, entre outras atribuições, a pasta de Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero em que seria responsável por apoiar projetos, propostas pedagógicas para as diferentes áreas do conhecimento e orientar as equipes em relação à temática de gênero. Neste percurso, para obtenção de dados sobre o perfil dos estudantes referente à identidade de gênero, pude acessar uma realidade composta por um número reduzido de estudantes transgêneros com nome social regulamentado na documentação interna da unidade escolar, em uma Diretoria que é composta por 106 escolas, sendo duas indígenas.

A partir disso, ao iniciar propostas de formação para orientar e contribuir com a educação sobre os temas relacionados as diversas identidades de gênero e de orientação sexual para as equipes escolares da Diretoria, pude identificar que as dificuldades em relação ao tratamento adequado dos (as) estudantes trans ocorriam em relação aqueles que tinham o nome regulamentado através do requerimento feito pelos responsáveis por esses (as) alunos (as), mas principalmente quando há resistência das famílias em reconhecer e respeitar as diferentes identidades de gênero dos jovens.

Ao identificar estas dificuldades, achei importante insistir em propostas formativas, mesmo diante dos percalços para conseguir espaço para inserção destes temas, utilizando a legislação vigente e a construção de conhecimentos relacionados aos conceitos de diversidade sexual e de gênero, porém foi possível identificar resistência, não apenas em decorrência dos problemas para compreensão da temática, mas especialmente pelas percepções que muitos membros das equipes escolares têm desta questão que perpassam pelo preconceito contra aqueles que não performam o padrão cisgênero e

heterossexual e receio de tratar de temas que ainda se apresentam como tabu no interior da comunidade local, tal como em uma sociedade calcada no padrão cisheteronormativo².

Sendo assim, a oportunidade de realizar este trabalho e, principalmente, de acompanhar os conflitos entre os estudantes, o corpo docente e a equipe gestora em decorrência das divergências em relação às questões de gênero e, conseqüentemente, o impacto na convivência escolar foram as principais motivações para a realização de um trabalho que possa contribuir para a ampliação desta discussão e oferecer subsídios para a compreensão sobre importantes conceitos que fazem parte da formação da identidade de muitos jovens que não encontram em suas famílias, sociedade e até mesmo no espaço escolar o acolhimento e oportunidade de vivenciarem suas formas de ser e expressarem identidades e afetos.

Outro aspecto importante, além das dificuldades relacionadas à compreensão de conceitos relacionados à diversidade sexual e de gênero, as equipes escolares, com alguma frequência, demonstram desconhecimento em relação às legislações que dão subsídios para que os direitos da população LGBTQIA+³ sejam respeitados no espaço escolar e, mesmo quando têm ciência dos dispositivos legais, demonstram sua insuficiência, sobretudo, nos casos nos quais estudantes que identificam-se como trans são menores de idade e não têm o apoio da família no processo de requerimento para alteração do nome na documentação escolar. Nestes casos é recorrente a resistência de utilizar o nome social até oralmente por receio de represálias das famílias e acabamos diante de uma situação na qual esse (a) jovem é vítima, em dois contextos distintos, do desrespeito à sua identidade de gênero.

2 Todo o sistema de relações de poder baseadas na heterossexualidade dos corpos pressupõe, antes, que esses corpos são cisgêneros. Assim, o corpo feminino sempre coincidirá com um corpo portador de uma biovagina e o corpo masculino sempre coincidirá com um corpo portador de um biopênis (PRECIADO, 2018, p. 134), e esses corpos diferentes sempre se atrairão mutuamente por ser essa a ordem naturalizada pela heteronormatividade. (ROSA, 2020, p. 68)

3 Sigla utilizada para se referir às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, mulheres e homens transgênero, queer, intersexuais, agênero e outras identidades de gênero e orientação sexual.

Ainda em relação a esta questão legal, é possível inferir que não apenas o receio da oposição das famílias, mas o preconceito estrutural norteia ações ou a partir do que foi exposto, em busca de informações que dessem maiores subsídios para compreender a situação e justificar um projeto focado nesta temática, pesquisei e tive acesso a dados que corroboraram a necessidade de abordar a LGBTfobia no ambiente escolar e construir propostas que combatam este tipo de violência.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016, p. 22):

Estudos publicados nos últimos dez a quinze anos vêm demonstrando e confirmando cada vez mais o quão a LGBTfobia (medo ou ódio irracionalmente às pessoas LGBT) media os conhecimentos e as práticas no contexto da sociedade brasileira, estas produzindo as mesmas lógicas nas instituições educacionais.

Além disso, demonstrou que a maioria dos (as) estudantes LGBT convive com comentários LGBTfóbicos no espaço escolar, o que contribui para um ambiente escolar hostil. No entanto, este tipo de violência não ocorre apenas por ação ou omissão de colegas de sala, mas de professores (as) e funcionários (as) das unidades escolares.

Partindo destas informações é possível inferir que o ambiente escolar é um espaço hostil para estudantes que não estão de acordo com a cisheteronormatividade que, segundo Rosa (2020, p.100), pode ser compreendida como:

naturalizada de tal modo que suas regras se tornam culturalmente impostas visando produzir, desde a infância, corpos e subjetividades para que estes sejam cisgêneros e heterossexuais, infligindo punições contra aqueles/as que a subvertem e reforçando comportamentos daqueles/as que se adequam para que (re)produzam outros corpos e subjetividades que se adequem à cisheteronorma.

Ou seja, indivíduos que não estão de acordo com a identidade de gênero e orientação sexual naturalizadas pela sociedade sofrem com situações de violência e constrangimentos e isso inclui o ambiente escolar.

Em relação à legislação vigente, podemos destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) como um importante norteador para as equipes escolares resguardarem os direitos dos (as) estudantes, e é possível inferir que inclui as demandas que estejam relacionadas à diversidade sexual e de gênero e um importante dispositivo legal, específico sobre os direitos dos (as) estudantes LGBTQIA+, de âmbito federal, a Resolução nº12, de janeiro de 2015, que indica o tratamento adequado para estudantes transgênero nas unidades escolares. Além disso, no contexto do Estado de São Paulo, em relação ao respeito do nome social de estudantes transgênero ou transexuais temos a Resolução SE 45, de 18-8-2014, no entanto aprofundaremos a discussão em torno destas legislações no primeiro capítulo deste trabalho.

Retomando os dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, o clima hostil para os (as) estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar pode ser potencializado se as autoridades educacionais não fazem as devidas intervenções ou até servem de modelo ao proferirem comentários LGBTfóbicos, conforme diz o trecho abaixo (2016, p.32):

A maioria dos/das estudantes LGBT relata a utilização desenfreada de comentários LGBTfóbicos na instituição educacional, e este comportamento contribui para um ambiente de aprendizagem que é hostil para essa população. Se as autoridades da instituição educacional intervêm pouco quando ouvem comentários preconceituosos na instituição educacional, isto pode transmitir para os/as estudantes a mensagem de que os comentários LGBTfóbicos são tolerados. Além disso, pode ser que os/as próprios/as professores/as e funcionários/as estejam servindo de modelos de comportamentos inadequados e legitimando a utilização de comentários LGBTfóbicos, uma vez que a maioria dos/das estudantes já ouviram professores/as / funcionários/as da instituição educacional fazendo comentários LGBTfóbicos em algum momento.

A partir destas informações que expressam a existência de situações de discriminação e preconceito em função da identidade de gênero e orientação sexual nas instituições escolares do Ensino Básico podemos inferir que são aspectos que reforçam a urgência em propor materiais pedagógicos que possam contribuir com subsídios para que os (as) educadores (as) possam

aprofundar seus conhecimentos em relação a conceitos e sobre questões envolvendo um público que vive experiências de violência no espaço escolar.

Dentro deste público, um em específico vivencia uma situação de extrema vulnerabilidade social: a população transgênero, transexual ou travesti. De acordo com o Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021, apesar dos dados não refletirem exatamente a realidade sobre os assassinatos e/ou a violência contra a população trans, sobretudo pela inexistência de informações governamentais sobre violência LGBTIfóbica (2021, p. 18), decorrente de uma subnotificação sistêmica em relação à violência praticada contra essa população, a partir das informações alcançadas, há um recrudescimento das violências praticadas contra a população trans.

Sendo assim, ao retomar as informações tratadas no início, as quais revelam que a LGBTfobia media as práticas da sociedade brasileira e que a mesma lógica norteia as instituições educacionais, é possível inferir que a violência praticada contra a população transexual ou transgênero no contexto social, não está ausente no ambiente escolar.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do Centro de Inclusão Educacional, divulgou, na reunião dos interlocutores da pasta de Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero que aconteceu no primeiro semestre de 2022, os dados sobre o número de estudantes com o nome social em relação à matrícula de 2022 e a Diretoria de Ensino Região Sul 3, a maior Diretoria do Estado de São Paulo, com 104 escolas regulares e duas indígenas, conta com 71 estudantes com nome social regulamentado na unidade escolar, porém esta Diretoria possui, segundo o Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar (CIE), aproximadamente, 99.318 estudantes matriculados. Dados como estes abrem precedente para algumas possibilidades de análise que possam contribuir para compreensão sobre a inexpressiva presença da população trans nas unidades escolares.

O objetivo deste trabalho, portanto, foi construir uma cartilha que abordaria a transgeneridade no ambiente escolar com foco na educação e sensibilização dos (as) docentes para que possam contribuir para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade e, com isso, seja um importante fator para a permanência dos (as) estudantes transgênero

na instituição escolar o que é de extrema importância para a construção da cidadania e da democracia.

Nesta cartilha foram apresentados dados sobre a situação de exclusão e violência que a população LGBTQIA+ está exposta no ambiente escolar, bem como sobre conceitos que contribuem para a compreensão em relação à diversidade sexual e de gênero. Além disto, apresentamos legislações que dão subsídios para a abordagem da temática em sala de aula e outros trazidos pela BNCC, apesar da questão de gênero não surgir com ênfase neste documento. Por fim, o material contou com algumas reflexões que contribuem para a construção de abordagens sobre a diversidade de gênero e orientação sexual e, principalmente, como acolher e incluir, efetivamente, os (as) estudantes trans.

Sendo assim, a partir do que foi apresentado, foi possível criar uma cartilha, a cartilha: Diversidade Sexual e de Gênero: Transgeneridade – Cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva que tem como objetivos contribuir para a construção de conhecimentos relacionados à diversidade sexual e de gênero, permitir aos (às) professores (as) desnaturalizarem os padrões sociais de gênero, isto inclui suas próprias experiências como homens e mulheres, e, sobretudo, compreenderem a importância de respeitarem os direitos dos (as) estudantes trans e contribuir para a construção de uma cultura de acolhimento para este público a fim de garantir que concluam o ensino básico e tenham garantido o direito à educação.

A base teórica deste trabalho é a educação transgressora de bell hooks. A autora, ao aprofundar-se na obra de Paulo Freire, propôs uma possibilidade de reflexão e construção de uma educação democrática e que valorizasse a diversidade, sobretudo em um contexto posterior ao fim da segregação racial em seu país e às demandas por uma educação multicultural. A partir desta perspectiva, Bell Hooks apontou a necessidade de lembrar que a educação não é neutra e, no contexto do fim da segregação racial nas escolas, tiveram que “[...]enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes de negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. [...]” (2017, p.53). Ou seja, é importante que os que estão no centro do processo de ensino e aprendizagem realizem essa reflexão, compreendam a sala de aula como

um espaço composto pela diversidade e que este ambiente precisa refletir as diferentes subjetividades dos (as) estudantes.

Sendo assim, ao partir desta ideia, seria essencial o (a) professor (a) considerar suas experiências como sujeito no mundo, tal como as de seus estudantes, para que não se separe a vida fora do espaço escolar com as vivências que ocorrem nele, ou seja, a “sala de aula como um espaço para troca de experiências de vida conectadas ao conteúdo para permitir pensar juntos (OLIVEIRA e RODRIGUES, 2018, p. 96). Esta abordagem tem como objetivo contribuir para a inserção e permanência de estudantes LGBTQIANP+, especialmente dos (as) estudantes transexuais, transgênero, no ambiente escolar através de uma proposta com foco na formação do corpo docente sobre conceitos e, sobretudo, sobre a existência de pessoas que não possuem uma identidade de gênero em conformidade com a norma e que a ignorância e, conseqüentemente, o desrespeito a estas identidades é um fomento para a expulsão destes (as) estudantes da instituição escolar e, entre outras conseqüências, do pleno desenvolvimento de sua cidadania.

ITENS DA CAPA DO TRABALHO COMPLETO

Vanessa de Souza Silva

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO

[Formação de Professores/as e PROFSOCIO: Produção de conhecimento e práticas de ensino de Sociologia na Educação Básica]

Transgeneridade: Cartilha para uma reflexão crítica e inclusiva

São Paulo, SP
2025

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Conforme abordado inicialmente, o objetivo deste trabalho foi o de propor uma abordagem sobre a transgeneridade no âmbito escolar, com foco no corpo docente, para que este grupo possa contribuir para a inclusão e permanência desta comunidade na escola. A principal estratégia é a de proporcionar conteúdos e reflexões aos (às) professores (as) para que possam compreender conceitos e aspectos importantes para sejam agentes de integração de indivíduos que vivenciam a exclusão escolar em decorrência dos preconceitos sofridos na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

No entanto, a construção dos conhecimentos sobre esta temática, e sua sistematização em uma cartilha, foi realizada coletivamente. Inicialmente, utilizamos uma coleta de dados a partir da observação direta extensiva, utilizando a técnica de “[...] questionário – constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador [...]” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.222), com o objetivo de identificar dificuldades e conhecimentos dos (as) docentes sobre este público e temática.

Os (as) professores (as) que participaram desta etapa responderam às questões de forma anônima, a estratégia da não identificação dos (as) respondentes teve como objetivo a obtenção de informações que expressassem com maior clareza as angústias e pensamentos dos (as) docentes. É importante enfatizar que o grupo de professores (as) selecionados (as) nesta etapa da pesquisa foi composto por docentes que atuavam em uma escola que possuía o maior índice de estudantes trans com nome social regularizado na Diretoria de Ensino Região Sul 3, na época.

Em relação às informações referentes ao questionário, propusemos um vídeo explicativo no qual a pesquisadora fez uma breve apresentação sobre o seu percurso acadêmico e, principalmente, da pesquisa e enfatizou a importância do envio de respostas assertivas e atreladas às vivências em sala de aula. Neste momento, houve o reforço da informação sobre o anonimato dos respondentes e que as informações seriam utilizadas pelo grupo focal para contribuir como subsídio para a construção da cartilha.

Além deste agrupamento de professores (as), outro importante aspecto desta pesquisa foi contar com a participação de um grupo de educadores (as) que seria parceiro no processo de construção do material proposto, utilizando a estratégia metodológica de Grupo Focal que “[...] consiste na interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos” (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004, p.10). Os participantes foram escolhidos, via questionário, a partir de uma consulta que teve como objetivo obter participação voluntária, preferencialmente, de docentes de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, porém não seria restrito aos (às) professores (as) desta área.

Destacamos que os (as) docentes que compuseram o grupo focal atuavam em uma unidade escolar na qual havia a presença de estudantes que se identificavam como transgênero, porém não tinham o seu nome social reconhecido, um dado relevante para compreensão sobre as dificuldades deste grupo e a relevância da proposta da pesquisa.

O grupo escolhido recebeu mensalmente materiais em formato de textos, imagens etc., para análise e propostas contendo contribuições que tinham como objetivo principal adequar a cartilha às necessidades dos (as) professores (as) e permitir que obtivessem conhecimentos que os auxiliassem no trabalho, em sala de aula, com os/as estudantes transgênero.

Por fim, os integrantes do grupo focal, ao acessarem a última versão da cartilha, fizeram uma análise destacando as possíveis contribuições do material produzido para a construção de conhecimentos sobre a transgeneridade e, principalmente, sobre os (as) estudantes trans que faziam parte das unidades escolares que atuavam.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da construção deste trabalho foi marcado por diversos desafios e dificuldades. Conforme compartilhado no início deste trabalho, abordar a temática da diversidade sexual e de gênero nas unidades escolares é complexo e pensar em um material que dê subsídios para os (as) docentes suscitou uma série de reflexões e angústias. Não apenas esta questão, mas os

obstáculos que qualquer docente ou profissional da Educação enfrenta para construir conhecimentos em âmbito acadêmico, como por exemplo, jornada excessiva de aula e um cotidiano marcado por diversas burocracias, foram outros aspectos que tornaram a construção da cartilha ainda mais desafiadora.

No entanto, evidenciar estas dificuldades é relevante porque a opção pelo apoio e contribuição de um grupo focal composto por professores (as), neste trabalho, nos convida a pensar no desafio que é para um docente seguir o caminho da reflexão-ação. Porém, a vivência de cada um foi de extrema importância para trazer relevância ao conteúdo produzido e verdadeiro apoio para aqueles e aquelas que estão no chão de sala de aula lidando com realidades e subjetividades diversas. Ou seja, além de utilizarmos a perspectiva da educação transgressora para pensarmos a construção do conhecimento de uma educação para a diversidade, compreendemos que o processo precisava ser permeado pelas vivências, subjetividades e experiências de professores e professoras.

Apesar da escassez de tempo, problemas nas unidades educacionais provocados por tensões envolvendo sujeitos favoráveis e contrários às tratativas em relação ao público LGBTQIA+ e demandas relacionadas ao projeto de Educação vigente, a construção de uma cartilha, com o apoio de professores (as) e a coleta de suas visões, angústias e inseguranças, se mostrou importante e necessário.

Neste percurso, pudemos refletir sobre as violências vivenciadas pela comunidade LGBTQIA+ no espaço escolar, especialmente o público trans, e o potencial que uma educação para a diversidade tem para transformar esta realidade. A educação transgressora de bel hooks contribuiu nesta trajetória por mostrar a importância de pensarmos o currículo e uma escola permeados pela diversidade de pensamento, epistemologias e subjetividades. Fornece uma perspectiva de Educação na qual docentes e discentes acessam suas próprias subjetividades e que estas possam contribuir para o fortalecimento da relação pedagógica e trazer um significado maior à aprendizagem.

Além disto, este trabalho pôde externalizar não apenas ideais relacionados a uma educação para a diversidade, mas dar visibilidade a um público esquecido e invisibilizado na sociedade e, conseqüentemente, na escola e

sobre como podemos contribuir para uma efetiva cultura de inclusão nas escolas brasileiras, ao que tange as pessoas com identidades de gênero que desafiam o padrão hegemônico e normatizado pela sociedade na qual estamos inseridos (as).

Por fim, é necessário destacar que este trabalho é um produto do PROFSOCIO e as discussões promovidas dentro do programa contribuíram para ampliar a necessidade de desnaturalizar modelos socialmente determinados, refletir sobre a realidade social e educacional em que estamos inseridos (as) e, principalmente, nos constituirmos como sujeitos reflexivos, no âmbito educacional, e possíveis agentes de transformação social. As contribuições destacadas permeiam toda a trajetória da construção desta cartilha e os objetivos almejados, a partir disto, são o de ampliar as reflexões e de subsidiar ações para a efetivação de uma transformação de uma cultura de exclusão, preconceito e violência nas relações de gênero por outra voltada à compreensão, aprendizado e acolhimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo Focal – Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba. v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/materiais/pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2016/> >. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Brasília, DF [2020]. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/resolucao_cndc_lgbt_n12_2015_parecer_ref_identidade_de_genero_na_educacao.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Fábio A. G.; RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. Aprender – Caderno de Filosofia e psicologia da Educação, n 20, p.83-102, 2002. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4553/3590> > Acesso em: 18 jan. 2024.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. Cadernos Pet de Filosofia, n 2, p.59-103, agosto, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/68171/41349>> Acesso em: 13 ago. 2022.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 45, de 18-08-2014. Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: Secretaria da Educação, [2014]. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/45_14.HTM?Time=27/08/2022%2017:06:14> Acesso em: 13 ago. 2022.

OFICINA DE VIVÊNCIAS: UM OLHAR INTERCULTURAL SOBRE AS COSMOVISÕES E APRENDIZADOS INTEGRADO AO TERRITÓRIO E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS TRADICIONAIS DA FLORESTA

Marlene Trajano¹

INTRODUÇÃO

O estudo aborda a necessidade de repensar o ensino de Sociologia na Amazônia Setentrional Amapaense, considerando as particularidades socio-culturais da região. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Macapá, Amapá, com o objetivo de integrar os fundamentos teóricos da disciplina aos saberes locais, tornando o aprendizado mais significativo ao dialogar com as vivências dos estudantes. Essa abordagem busca valorizar a diversidade cultural e promover um ensino contextualizado.

Como proposta pedagógica, foi desenvolvida uma oficina de vivências sobre cosmologias² amazônicas na Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares, envolvendo 85 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A atividade, inserida

1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), marlenetrajano@yahoo.com.br

2 Cosmologias é espaço complexo de conhecimento, concepções sobre a ordem do universo funcionando como um móbil de saberes, memórias, mentalidades, tradições e identidades que se matizam através de poéticas de relação, simbólicas e significados. Trata-se de forma que contém verdades específicas, codificadas por significados profundos responsáveis por estruturar compreensões e interpretações ontológicas, que emergem da interação entre cosmovisões e cosmosentir, instaurando-se para a formação de um ethos comunitário” (Pereira, 2024, p. 07).

na Trilha de Aprofundamento da disciplina de Sociologia da Amazônia, explorou narrativas orais, ancestralidade e sistemas de crenças locais, permitindo que os estudantes compreendessem sua influência nas práticas sociais e na organização das comunidades amazônicas.

A oficina se mostrou uma ferramenta essencial para o ensino de Sociologia, proporcionando uma imersão na cultura regional e ampliando a compreensão dos alunos sobre a dinâmica social da Amazônia. Ao trabalhar narrativas orais e tradições, a atividade facilitou uma aprendizagem mais interativa e crítica, conectando os conteúdos sociológicos às realidades locais e incentivando a valorização dos saberes tradicionais.

O material didático produzido demonstra potencial para enriquecer o currículo escolar, suprimindo lacunas deixadas pelos livros convencionais. A inclusão de vivências formativas promove uma educação mais inclusiva e prática, fortalecendo o engajamento dos estudantes e reforçando a importância da sociologia aplicada ao contexto amazônico.

A oficina em sala de aula se mostrou uma ferramenta essencial para desenvolver competências críticas nos estudantes, especialmente na disciplina de Sociologia da Amazônia. Ao analisar sistemas de crenças e suas implicações sociais, os alunos foram incentivados a refletir sobre as cosmologias locais, exercitando tanto o pensamento crítico quanto a empatia. Essa abordagem contextualizada permitiu que os estudantes compreendessem as dinâmicas sociais da região a partir de uma perspectiva interna, valorizando as vivências das comunidades tradicionais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada combinou conceitos sociológicos e antropológicos, utilizando técnicas como observação participante e histórias de vida registradas em diários de escrivências. Esses recursos permitiram uma imersão nos contextos históricos e culturais das comunidades, facilitando a análise de narrativas orais e práticas cotidianas. Além disso, a etnografia visual, com fotos, vídeos e documentários, enriqueceu a compreensão das representações sociais, ajudando a preservar a memória coletiva e o imaginário amazônico.

A oficina não apenas ampliou o repertório sociológico dos alunos, mas também consolidou uma prática pedagógica mais interativa e sensível às realidades locais. Ao integrar vivências, narrativas e recursos multimídia, a proposta fortaleceu a conexão entre teoria e prática, promovendo uma educação crítica voltada a garantia de justiça epistêmica local. Portanto, a experiência demonstrou como o ensino de Sociologia pode ser transformador quando dialoga diretamente com a diversidade cultural da Amazônia.

Esta pesquisa utilizou a análise crítica de conteúdo para examinar discursos, silêncios e relações de poder presentes nos documentos oficiais da educação, materiais educativos e narrativas sobre a Amazônia amapaense. Indo além da simples categorização temática, a abordagem, inspirada em Bardin (2011) questionou a produção e circulação do conhecimento na região, revelando como os currículos escolares frequentemente marginalizam as culturas tradicionais através de perspectivas eurocêntricas e estereótipos como produtos da colonialidade³. Ao comparar diferentes fontes, desde documentos

oficiais até registros comunitários, o estudo destacou as contradições entre narrativas hegemônicas e saberes locais, utilizando categorias como identidade, território, memória coletiva, imaginário e representações sociais e simbólicas como eixos analíticos.

Na aplicação prática em sala de aula, essa fundamentação teórica se materializou através de estudos comparativos de narrativas amazônicas, onde os estudantes puderam identificar tanto elementos culturais compartilhados quanto particularidades de cada grupo. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda das complexas relações entre sociedade, espiritualidade e natureza na região. A análise crítica do discurso complementou esse processo, demonstrando como a linguagem constrói representações sociais e mantém relações de poder, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para desconstruir visões estereotipadas sobre as populações tradicionais.

3 A colonialidade é caracterizada como a continuidade da propagação do pensamento colonial, através de uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser (Ballestrin, 2013).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os resultados demonstraram que a integração entre análise crítica e prática pedagógica pode transformar o ensino de Sociologia em uma ferramenta de empoderamento local. Ao confrontar diferentes narrativas e vivenciar metodologias participativas, os estudantes desenvolveram não apenas consciência crítica sobre a diversidade amazônica, mas também um forte senso de pertencimento identitário. A experiência mostrou como é possível construir um ensino de Sociologia que, ao mesmo tempo em que analisa as estruturas sociais, valoriza efetivamente os saberes locais e contribui para a preservação das culturas tradicionais frente às narrativas dominantes, que marginalizam e subalternizam⁴ sua população.

Despertar o interesse dos estudantes por temas relevantes sempre foi um desafio para nós, professores da educação básica, especialmente quando falamos de uma juventude amazônica que muitas vezes se vê alijada dos currículos escolares convencionais. Assim, tornou-se essencial considerar, como parte integrante do currículo, a continuidade dos saberes, memórias e tradições das narrativas orais, especialmente no contexto da preservação dos conhecimentos locais e de sua relação direta com os estudantes. Esse processo reafirma suas identidades e suas histórias polissêmicas, que comportam uma variedade de signos, significados e definições, mutáveis, processuais, complexas e heterogêneas (Ferreira, 2023, p. 02).

A juventude amazônica cresce ouvindo histórias, participando da vida comunitária e assumindo um papel fundamental na manutenção e transmissão dos saberes ancestrais e cosmogônicos, garantindo que esses conhecimentos permaneçam relevantes e dinâmicos, mesmo em meio às constantes transformações do mundo contemporâneo. Ao integrar esses elementos ao ensino

4 O termo “subalterno” de acordo com o pensamento de Spivak (2010) é usado para descrever grupos sociais marginalizados ou excluídos das estruturas hegemônicas de poder e representação, particularmente em contextos coloniais ou pós-coloniais. Devido às suas condições históricas e sociais, o subalterno é silenciado ou representado de maneira distorcida pelas elites dominantes. A autora, argumenta que, mesmo quando se tenta dar voz ao subalterno, essa voz muitas vezes é apropriada ou mediada por discurso de poder, impedindo que se expresse plenamente de forma autônoma.

de Sociologia da Amazônia, buscamos fortalecer o vínculo dos estudantes com suas raízes e incentivar uma educação que valorize suas vivências, suas tradições e suas múltiplas formas de existência.

Restituir essas vozes historicamente apagadas significa valorizar a diversidade epistêmica e cultural dos povos tradicionais e reconhecer a importância de múltiplas perspectivas na construção de uma sociedade mais democrática e plural. Essa valorização exige um esforço coletivo para ampliar a participação dos sujeitos sociais considerados “subalternos” nos processos de produção do conhecimento. Além disso, é fundamental que esses grupos sejam inseridos de forma ativa na formulação de políticas públicas mais inclusivas e efetivas, capazes de garantir seus direitos e fortalecer suas identidades. Somente a partir desse reconhecimento e dessa participação ativa será possível construir um mundo mais justo e igualitário (Ferreira, 2023).

A inclusão de vozes amazônicas nos currículos educacionais, de forma direta e não mediada, transforma a educação em um instrumento de visibilização e resistência. Esse processo permite que os jovens amazônicos falem e sejam ouvidos, valorizando sua diversidade cultural e seus conhecimentos ancestrais. Para isso, é fundamental ampliar o repertório pedagógico, incorporando diferentes tipos de literaturas, saberes e práticas que ofereçam perspectivas únicas sobre a relação com a natureza, a cultura, a sustentabilidade e o território. Essa abordagem descolonizadora desafia a hegemonia das narrativas coloniais e fortalece as identidades locais. Assim, “ao reconhecer e celebrar suas próprias narrativas, as comunidades resistem não apenas à opressão simbólica, mas também redefinem as bases sobre as quais as artes e as culturas são concebidas” (Pereira, 2024, p. 87).

Ao conectar a realidade vivida pelos alunos e suas comunidades com conceitos teóricos da Sociologia e Antropologia, a oficina estabelece um intercâmbio científico e cultural baseado em pedagogias voltada ao pensamento decolonial⁵ e a interculturalidade crítica. Essa abordagem desafia um currí-

5 O conceito de pensamento decolonial, no sentido estrito de uma razão, é uma construção recente, que surge como uma proposta de enfrentamento da colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio de estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, que nos anos 1990, reuniu um grupo formado por intelectuais como,

culo escolar historicamente deslocado da realidade amazônica, estruturado na normatização do saber e na regulação de subjetividades, que determina de forma excludente e elitista o que deve ser ensinado e aprendido. Como aponta Apple (2024), essa estrutura molda os indivíduos segundo interesses das classes dominantes, reproduzindo um modelo educacional autoritário e distante das vivências locais.

A Pedagogia Decolonial, na abordagem da interculturalidade, propõe uma reflexão ampla e crítica sobre as diversas maneiras de ensinar e aprender, considerando os espaços plurais e as experiências múltiplas que ocorrem em “territórios pequenos, muitas vezes nem percebidos como lugares pedagógicos” (Streck, 2013, p. 361).

Nesse contexto, as pedagogias decoloniais buscam, de forma crítica, subverter a lógica racional imposta pela colonialidade. Elas se apresentam como expressões de luta e resistência fundamentadas em elaborações teóricas que promovem a decolonialidade. Como afirma Walsh (2009, p. 27), são “pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.”

Nesse cenário, a interculturalidade surge como um desafio epistemológico, propondo a construção de um mundo alternativo e sensível às múltiplas formas de ser e saber. No entanto, para cumprir esse papel transformador, a interculturalidade precisa ser enriquecida por uma abordagem crítica. Essa visão é apresentada por Catherine Walsh (2009), que busca combater as desigualdades, injustiças e mecanismos de dominação, além de desafiar os

Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgard Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. (Mota Neto, 2016, p.17). A decolonialidade é vista como um caminho para resistir e desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos séculos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial propõem-se como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos marginalizados e oprimidos, que forma silenciados e apagados por muito tempo pelos domínios da empresa colonial.

padrões de racialização⁶. Esse enfoque questiona as estruturas coloniais de conhecimento e suas consequências, apontando caminhos para práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras e transformadoras.

A interculturalidade crítica, portanto, estabelece uma continuidade com a decolonialidade, funcionando como uma pedagogia reflexiva e transformadora. Ela se apresenta como uma ferramenta poderosa de mudança, fomentando a luta incessante pela construção de um mundo alternativo e por epistemologias diversas. Sua potência reside na capacidade de desafiar as estruturas hegemônicas, promovendo a valorização das identidades, saberes e culturas subalternizadas, enquanto reimagina modos de existir, pensar e ensinar que respeitem a pluralidade e a dignidade dos povos.

O estudo visa, portanto, desconstruir os discursos e estereótipos sobre a região o que implica problematizar a colonialidade do saber⁷ e as implicações do modelo moderno ocidental, que, ao longo dos séculos, moldou existências, mentalidades e linguagens. Esse processo atravessou gramáticas, regulações, traumas e dispositivos de interação social, perpetuando comportamentos e experiências baseados em um regime de ser/saber/poder. Como destaca Rufino (2019), essa estrutura colonial se manifesta nas formas concretas de violência impostas aos grupos historicamente subalternizados, exigindo, portanto, ações pedagógicas e políticas que rompam com esses sistemas de dominação e controle.

6 Este fenômeno surgiu, principalmente, com as constituições das Américas e a expansão do capitalismo centrado na Europa, tendo como base um padrão de poder que se fundamentava na classificação racial. Na América Latina, a ideia de raça serviu como meio de legitimar a dominação europeia, uma vez que o homem europeu era considerado superior, possuindo uma estrutura biológica e racial distinta (Quijano, 2005).

7 A colonialidade do saber também é derivada do pensamento moderno, sendo um fenômeno que estabeleceu o desenvolvimento de um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado (Lander, 2005). Basicamente, entende-se que a colonialidade do saber é expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados pelos povos do ocidente, sendo estes últimos considerados durante muito tempo superiores racionalmente e intelectualmente.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA OFICINA DE VIVÊNCIAS FORMATIVA EM ESTUDOS DAS COSMOLOGIAS AMAZÔNICAS: UM OLHAR SOCIOLÓGICO INTERCULTURAL E INTEGRADO AO TERRITÓRIO E A DIVERSIDADE DAS CULTURAS TRADICIONAIS DA FLORESTA

A Oficina de Vivências foi concebida a partir de diálogos com estudantes, que destacaram a necessidade de incorporar epistemologias locais na Trilha de Aprofundamento em Sociologia da Amazônia. Essa abordagem visa legitimar práticas sociais, culturais e saberes ancestrais como fontes de conhecimento, fortalecendo a identidade amazônica e o vínculo dos alunos com suas comunidades. No entanto, esse processo enfrenta o desafio de superar a hegemonia do pensamento ocidental nos currículos, exigindo uma crítica ao eurocentrismo e a construção de uma pedagogia intercultural. A oficina, desenvolvida colaborativamente, propõe justamente essa ressignificação do ensino, integrando ativamente as comunidades tradicionais na produção e validação do conhecimento sociológico.

Para operacionalizar essa proposta, a oficina foi organizada em três etapas interligadas: acolhimento, imersão teórico-prática e culminância reflexiva. O primeiro momento buscou mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, preparando para uma aprendizagem contextualizada. Em seguida, as atividades combinavam teoria com vivências simbólicas e artísticas, permitindo uma compreensão mais integral das cosmovisões amazônicas. Por fim, a reflexão coletiva consolidou os aprendizados, transformando os estudantes em protagonistas do processo. Essa estrutura não apenas articulou o conhecimento sociológico com as realidades locais, mas também criou um espaço escolar de valorização efetiva dos saberes tradicionais, demonstrando na prática como a educação pode ser um instrumento de descolonização do pensamento.

A Aula 01 da Oficina de Vivências iniciou com um processo de sensibilização sobre as cosmologias amazônicas, criando um espaço de diálogo onde os estudantes compartilharam suas percepções e estereótipos sobre a região. Por meio de uma roda de conversa interativa e recursos audiovisuais como

o curta “Encante”, o programa “A Hora do Xibé” e outras narrativas introdutórias⁸, explorou-se a diversidade cultural dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, destacando suas visões de mundo interconectadas e o papel sagrado da natureza. Essa abordagem introdutória não apenas despertou o interesse dos alunos, mas também os preparou para uma atividade prática baseada na Aprendizagem por Projetos, na qual, organizados em grupos, pesquisaram narrativas orais com suas comunidades e construíram mapas cosmológicos. Esses mapas, representando origens, personagens e simbologias locais, revelaram como as narrativas fortalecem a memória coletiva e o pertencimento identitário.

Para aprofundar a reflexão, a oficina integrou conteúdos prévios da disciplina de Sociologia da Amazônia, articulando teorias das Ciências Sociais com os saberes tradicionais. O uso do diário de escrevivências como estratégia metodológica permitiu que os estudantes registrassem suas experiências e emoções durante a pesquisa, estabelecendo conexões entre suas vivências pessoais e os conhecimentos ancestrais. Essa prática não apenas ampliou sua compreensão crítica sobre as cosmologias amazônicas,

8 Utilizamos como material de apoio o livro “Florestas e rios: a encantaria amazônica” (Alves, 2021) uma obra construída a partir do imaginário amazônico, que é representado por histórias de pessoas que viveram nos seringais, as margens dos rios, povoados por narrativas míticas sobre o universo dos encantados e encantamentos.

mas também ressignificou suas identidades culturais, por meio de suas representações simbólicas e sociais⁹ na construção da memória coletiva¹⁰ e no imaginário¹¹ demonstrando como a educação pode ser uma ponte entre o acadêmico e o comunitário, valorizando epistemologias locais e promovendo uma aprendizagem significativa e decolonial.

Os conteúdos abordados na oficina foram previamente trabalhados na disciplina de Sociologia da Amazônia, contextualizando os temas a partir de autores das Ciências Sociais e estabelecendo conexões entre o pensamento sociológico e antropológico. Durante as aulas, os estudantes tiveram acesso

-
- 9 Para Moscovici (2012) o estudo sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), são elaboradas pelo senso comum podendo ser analisadas como ciência, pois tudo o que percebemos no mundo são respostas e estímulos do ambiente no qual vivemos, portanto, vivemos e compartilhamos com os outros imagens, linguagem, formas de cultura que são construídos por representações do grupo ao qual pertencemos. As representações sociais e simbólicas por meio das narrativas moldam a identidade coletiva, torna-se familiar e contribui com a coesão social e o sentido de pertencimento nas comunidades amazônicas. Moscovici, portanto, a partir da TRS ajuda a compreender a dinâmica de como os conhecimentos são construídos e disseminados socialmente, no contexto das cosmogonias amazônicas, esse conceito ajuda a entender como as narrativas orais sobre a criação do mundo são compartilhados, compreendidos, reproduzidos e mantidos vivos nas comunidades amazônicas. As representações sociais nas cosmogonias atuam como força integradoras, criam harmonia nas comunidades, pois organizam as práticas sociais, culturais e espirituais e reafirmam as identidades.
- 10 De acordo com Halbwachs, a memória individual está sempre vinculada ao meio social, pois todo indivíduo faz parte de um ou mais grupos de referência. Para o autor, a memória é construída coletivamente, uma vez que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. O processo de rememoração, portanto, não exclui a participação do sujeito, já que “as lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e de objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (Halbwachs, 2013, p.30). Dessa forma, a lembrança resulta de um processo socialmente compartilhado, sendo influenciada pelo contexto em que está inserido.
- 11 Consideramos, portanto, que a dinâmica em que é construído o imaginário parte da significação atribuída a subjetividade e a coletividade, para que os sujeitos se reconheçam nela. Durand (2004) atribui ao imaginário um lugar privilegiado quando relacionado ao mito, definido como resultante da combinação entre imagem e símbolo, os quais transmitem verdades importantes para a sociedade como “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema tende a compor-se em narrativa” (2002, p. 62-63).

a textos de apoio, imagens ilustrativas e livros sobre narrativas míticas amazônicas, enriquecendo seu repertório sobre as cosmologias da região.

A segunda aula da Oficina de Vivências, realizada no Museu Sacaca, promoveu uma experiência sensorial imersiva intitulada “Conectando-se com a Floresta”. Através de uma meditação guiada com sons da natureza e narrativas orais amazônicas, os estudantes foram convidados a fechar os olhos e se conectar com os elementos da floresta, desde o canto dos pássaros até o murmúrio dos igarapés. Essa abordagem multissensorial não apenas despertou memórias afetivas (como lembranças de infância na casa dos avós e histórias sobre seres encantados), mas também permitiu que os alunos registrassem, por meio de fotografias, sua relação emocional com a cultura, a natureza e os seres encantados¹², fortalecendo seu vínculo identitário com a Amazônia.

A vivência prática no museu, que recria ambientes de comunidades tradicionais, transformou o aprendizado teórico em uma experiência empática e crítica. Ao interagir com representações de rituais, crenças e cosmogonias, os estudantes desenvolveram uma compreensão mais profunda sobre a importância da preservação dos saberes ancestrais. A atividade estimulou não apenas a curiosidade e a interpretação das narrativas míticas, mas também uma reflexão sobre o papel da memória cultural na formação de sua identidade amazônica, demonstrando como a educação sensorial pode tornar o conhecimento sociológico mais significativo e enraizado na realidade local.

A terceira aula da Oficina de Vivências promoveu um diálogo intercultural na Fortaleza de São José de Macapá, onde representantes de comunidades tradicionais compartilharam narrativas ancestrais com os estudantes, fortalecendo a valorização das identidades culturais amazônicas. Os alunos

12 Para Ferretti, os encantados são geralmente representados como: “1. seres invisíveis para a maioria das pessoas, embora algumas possam vê-los; 2. habitantes das encantarias ou “incantes”, localizados “acima da Terra e abaixo do céu”, geralmente em áreas afastadas das comunidades humanas; 3. entidades que tiveram existência terrena e desapareceram misteriosamente, “sem morrer”, ou que nunca possuíram forma material; 4. seres que estabelecem contato com determinadas pessoas por meio de sonhos, em locais isolados (como no mar ou na mata) ou durante rituais mediúnicos realizados em espaços religiosos, como salões de curadores e pajés, barracões de mina, umbanda, terecô e outras tradições afro-brasileiras” (2008, p. 01).

registraram suas reflexões em diários de escrevivências e, em seguida, traduziram artisticamente essas histórias através de diversas linguagens, como pinturas, maquetes e livros ilustrados utilizando elementos naturais da região para representar personagens, cenários e símbolos das cosmovisões apresentadas. A culminância em uma exposição para a comunidade escolar criou um espaço de ressignificação do conhecimento, onde as produções artísticas dos estudantes mediavam o encontro entre saberes tradicionais e pensamento sociológico, demonstrando como a educação pode ser construída a partir das vozes e experiências dos povos da Amazônia.

A quarta aula promovemos uma análise comparativa entre narrativas tradicionais amazônicas, como o mito da Cobra Grande e trechos de *A Queda do Céu* de Davi Kopenawa (2015) e interpretações acadêmicas não indígenas, destacando a marginalização histórica dos saberes orais. Utilizando a metodologia de sala de aula invertida, os estudantes assumiram o protagonismo ao debaterem as diferenças epistemológicas entre essas fontes, criando materiais didáticos (cartazes, mapas conceituais) que evidenciaram tanto os conflitos quanto as complementaridades entre visões indígenas e científicas. A atividade não apenas desenvolveu habilidades críticas e de comunicação, mas também reforçou o valor das cosmologias tradicionais como eixos estruturantes da identidade cultural amazônica, desafiando perspectivas eurocêntricas e valorizando a oralidade como sistema legítimo de conhecimento e preservação da memória coletiva.

A quinta aula, explorou os mitos da Cobra Grande e Cobra Sofia como expressões do imaginário amazônico, relacionando-os aos conceitos de memória coletiva, representações simbólicas e identidade cultural. Os estudantes analisaram narrativas orais coletadas em Santana, comparando-as com outras entidades míticas como o Boitatá, enquanto discutiam a dupla dimensão ecológica e espiritual dos rios na cosmovisão local, incluindo impactos de mineradoras na região, interpretados à luz dessas tradições. Como síntese criativa, produziram mapas narrativos e diagramas visuais através de diversas linguagens artísticas (desenhos, maquetes, esculturas), materializando a relação entre mitologia, território e transformações socioambientais, reforçando

o papel dos saberes tradicionais como sistemas dinâmicos de interpretação da realidade amazônica.

A sexta aula, integrou criação literária e gamificação como estratégias pedagógicas, estimulando os estudantes a produzirem coletivamente narrativas inspiradas nas cosmogonias amazônicas (contos, poemas e HQs) que seriam compiladas em um e-book para compartilhamento com alunos do Ensino Fundamental. Paralelamente, desenvolveram atividades lúdicas como quizzes sociológicos temáticos, jogos de tabuleiro com desafios sobre preservação cultural, que simulava problemas territoriais da região, articulando de forma criativa os conteúdos estudados nas aulas anteriores. Essas metodologias ativas promoveram tanto a assimilação crítica dos saberes tradicionais quanto o desenvolvimento de habilidades colaborativas, transformando o aprendizado sobre a Amazônia em uma experiência interativa e multidimensional.

Na sétima aula, encerramos a oficina com uma síntese das aprendizagens adquiridas, apresentando os resultados das produções dos alunos e promovendo uma reflexão coletiva sobre a importância dos saberes ancestrais no entendimento das cosmologias amazônicas e sua conexão com a sociologia. A consolidação dos conhecimentos foi realizada por meio da sistematização dos conceitos sociológicos abordados ao longo da oficina, como identidade, memória, território e imaginário, com ênfase na valorização do protagonismo estudantil.

A oficina culminou com um momento de profunda reflexão coletiva, onde os estudantes foram convidados a analisar os valores universais presentes nas cosmogonias amazônicas e como essas vivências transformaram sua compreensão da região. Através de expressões criativas, textos, depoimentos e representações simbólicas em folhas ou pedras os alunos materializaram sua nova relação com a floresta e com o pensamento sociológico, demonstrando uma visão mais crítica e conectada com a realidade amazônica. Este processo não apenas valorizou os saberes ancestrais, mas confrontou diretamente a visão eurocêntrica que historicamente marginalizou esses conhecimentos, propondo em seu lugar uma abordagem pedagógica intercultural e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido evidenciou a necessidade urgente de descolonizar o currículo escolar, rompendo com a tradicional separação ocidental entre cultura e natureza. Como apontado por Rufino (2019), essa transformação exige reconhecer as cosmogonias amazônicas como sistemas complexos e válidos de conhecimento, e não como meras curiosidades folclóricas. Na oficina, o professor assumiu o papel de mediador neste diálogo de saberes, garantindo espaço e autoridade às vozes das comunidades tradicionais. Essa postura permitiu aos estudantes compreenderem como mitos e narrativas ancestrais oferecem ferramentas poderosas para interpretar e interagir com o mundo.

Mais do que uma atividade pedagógica, a oficina se revelou um ato político de reexistência, conectando saberes tradicionais com questões urgentes como a devastação ambiental e a perda de identidades culturais. Ao analisar como narrativas milenares dialogam com problemas contemporâneos, como associar a Cobra Sofia aos impactos da mineração, os jovens perceberam a atualidade e relevância desses conhecimentos. Essa experiência aponta caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora, onde a escola se torne espaço de valorização das múltiplas formas de saber e existir, reconhecendo que humanos, rios, florestas e seres encantados compõem juntos a complexa teia da vida amazônica.

A oficina se propôs a destacar as diversas formas de narratividade, rompendo com a visão antropocêntrica e utilitarista do Ocidente, e oferecendo aos alunos uma perspectiva radicalmente diferente sobre a coexistência e interdependência dos seres no universo. Em vez de ensinar o universo poético das encantarias e dos seres encantados como “curiosidades exóticas”, como frequentemente ocorre na formação dos estudantes, a proposta é tratar essas narrativas como formas legítimas de compreender o mundo, concedendo o devido lugar de fala a quem detém a autoridade sobre esses saberes.

Os estudantes aprendem que os saberes indígenas, caboclos e quilombolas, longe de serem vistos como supersticiosos, são formas sofisticadas de entendimento, com muito a ensinar. Isso garante aos jovens a importância

de questionar os próprios fundamentos do currículo escolar, buscando uma educação pluralista e inclusiva.

Descolonizar o saber e valorizar as narrativas ancestrais vai além de uma questão de justiça histórica; trata-se de reconhecer e legitimar os saberes, valores e rituais das comunidades tradicionais e originárias. Isso cria, na escola, um espaço de resistência a colonialidade e à homogeneização do conhecimento, abrindo caminho para uma educação democrática e transformadora. Esse movimento não se limita a um resgate do passado, mas responde ao presente, preservando formas de pertencimento que são fundamentais para a definição das identidades locais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva da Silva. *Florestas e rios: a encantaria amazônica*. Porto Velho: Educar, 2021.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2024.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, Brasília, mai-ago, 2013.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRETTI, Mundicarmo. *Encantados e Encantarias no Folclore Brasileiro*. VI Seminário de Ações Integradas em Folclore. São Paulo, 2008.

FERREIRA, Denny Junior C. *Teria a Amazônia uma juventude para chamar de sua?* Notas iniciais sobre as Amazônia versus (in)visibilidade, projetos de vida e subjetividades juvenis no território paraense. 21º Congresso Brasileiro de Sociologia. Belém, UFPA, 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu*: Palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANDER, Edgard. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntrico. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise: sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOTA NETO, J.C. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, Marcos Paulo T. Literatura de resistência: poderes e decolonialidades em identidades narrativas afro-amazônicas. In: *Pelas encruzilhadas literárias: Saberes decoloniais de literaturas amazônicas*. Macapá: Editora Unifap, 2024.

PEREIRA, Marcos Paulo T. *Mundos Indígenas e Cosmologias Amazônicas: Identidades e Contracolonização*. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino- americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2005.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-sistir e re-viver. *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ADINKRAS, DIÁLOGO ANCESTRAL: PESQUISA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA

Tatiana Bukowitz¹



Nkyimkyim²
Contorções.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção coletiva de uma exposição artística e pedagógica dentro da Biblioteca Escolar Maria

- 1 Professora efetiva do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, Campus Centro (Rio de Janeiro, RJ), mulher cisgênero não binária, possui doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – RJ, tatikawaii@hotmail.com.
- 2 O grafismo refere-se ao termo *Nkyimkyim*, palavra do idioma *twi*, adotado por milhões de pessoas ainda nos dias atuais, fazendo parte da rotina da comunicação de grande parte da população ganesa que tem como origem os povos Ashanti e Akan. De modo mais direto, pode ser sintetizado pelo termo “contorções”. Refere-se à capacidade de suportar e superar dificuldades, à adaptabilidade, à habilidade de desempenhar vários papéis, à possibilidade de transformação pelo movimento, à dialética, ao dinamismo que possibilita a continuidade das coisas através das mudanças. O Adinkra *Nkyimkyim* foi escolhido como epígrafe para este trabalho por muitos motivos. *Nkyimkyim* remete, imediatamente, à qualidade das pessoas que resistiram aos quase intransponíveis desafios impostos pela diáspora africana. *Nkyimkyim* alude ao movimento da água que penetra nas frestas e busca sua possibilidade de capilaridade e penetração, ganhando novos espaços. *Nkyimkyim* é habilidade notória do proletariado em sua necessária ação dialética ao enfrentar o capitalismo enquanto sistema sociocultural, político e econômico.

de Fátima Prôa Melo, no Campus Centro do Colégio Pedro II. A exposição tem como título “Adinkras: diálogo ancestral”, e é composta por trabalhos criados por estudantes das três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II desta instituição escolar, desde propostas de pesquisa e estudo nas aulas de Ciências Sociais no ano letivo de 2024. A comunicação oral e o texto a ele relacionado visam explicitar o panorama geral destas experiências educacionais que se iniciaram no 1º dia de aula e encerram-se no último dia letivo escolar de 2024, com a finalização da montagem da intervenção artística na referida biblioteca escolar. Assim sendo, no trabalho completo será possível percorrer o conjunto de atividades que compuseram o processo. Os Adinkras são grafismos dos povos Ashanti e Akan, habitantes ancestrais e atuais da região que atualmente é conhecida como Gana. Devido à diáspora africana, muitas pessoas desta região chegaram ao território que hoje é chamado de Brasil. Os ganeses Ashanti e Akan trouxeram consigo vasta tecnologia e muitos conhecimentos, incluindo sua profunda cosmopercepção, contida nos grafismos Adinkra. O trabalho é um convite ao mergulho neste universo afro-referenciado para analisar e enfrentar de modo crítico as condições materiais de existência indignas em que vive grande parte do proletariado brasileiro atualmente.

Palavras-chave: Críticas à colonialidade; Educação afro-referenciada; Sociologia escolar; Pedagogia decolonial; Intervenção artística escolar.

INTRODUÇÃO

O ano de 2025 é digno de festividades marcantes: estamos celebrando o centenário da presença da Sociologia na escola básica no Brasil, e isso teve seu marco inicial nas salas do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com professores da chamada 1ª geração de docentes catedráticos desta disciplina, tal como Carlos Delgado de Carvalho³. Apesar dos grandes benefícios trazidos pelo Colégio Pedro II como instituição educacional de excelência, sabe-se que este espaço, bem como o todo da história da educação escolar de nosso país é contemplada pelas conhecidas características de uma história colonialista, machista, aristocrática, classista e elitizada. Enfrenta-se até hoje o desafio da efetiva democratização do acesso e da permanência de estudantes das camadas proletárias e racializadas na educação básica, no ensino técnico profissionalizante e na educação superior.

As tão conhecidas como necessárias Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que visam ampliar a assimilação respeitosa das contribuições étnico-raciais dos povos originários e dos descendentes da chamada diáspora africana são um imperativo, especialmente no chamado “colégio imperial”, que leva o nome de Dom Pedro II, e possui brasões espalhados pelo seus diferentes *Campi* localizados na cidade do Rio de Janeiro. O Campus Centro, por ser o Campus histórico e mais antigo do Colégio Pedro II traz em seu seio esta identidade imperial de modo ainda mais marcante. Como enriquecer o espaço escolar com elementos que trazem à tona saberes de povos ancestrais que tiveram suas trajetórias, memórias e saberes soterrados pelo etnocídio? Visando trazer à tona elementos representativos de saberes e tecnologias ancestrais de povos submetidos à diáspora africana é que nasce, em 2024, o projeto “Confluência de saberes, aprendizagem de sociologia y críticas à colonialidade: as contribuições de estudantes para estratégias de intervenções na

3 Vide excelente artigo intitulado “Contribuição para a memória do ensino de Sociologia: trajetórias de artífices do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II”, publicado em 2022, na Revista Perspectiva Sociológica, de autoria dos pesquisadores Carlos Eduardo Oliva C. Rêgo, José Amaral Cordeiro Jr., Paloma Maria Rodrigues Augusto e Roberto Mosca Jr.

realidade”, caracterizado por um conjunto de atividades pedagógicas que têm seu início nas salas de aula de três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina escolar de Ciências Sociais, e que têm sua culminância numa atividade integrada de todos seus integrantes, um ano depois, no espaço em que reunimos muitos saberes sistematizados na forma de livros publicados – mas onde ainda não havia a presença dos Adinkra como elementos que mereciam ser conhecidos como referência para a composição de uma cosmopercepção mais plural de nossa comunidade escolar.

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo mencionar, introdutoriamente, o processo de construção coletiva de uma exposição artística e pedagógica dentro da Biblioteca Escolar Maria de Fátima Prôa Melo, no Campus Centro do Colégio Pedro II. A referida exposição tem como título “Adinkras: diálogo ancestral”, e é composta por trabalhos criados por estudantes das três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II desta instituição escolar, desde propostas de pesquisa e estudo nas aulas de Ciências Sociais no ano letivo de 2024. A comunicação oral e o texto a ele relacionado visam explicitar o panorama geral destas experiências educacionais que se iniciaram no 1º dia de aula e encerram-se no último dia letivo escolar de 2024, com a finalização da montagem da intervenção artística da referida biblioteca escolar. Assim sendo, este trabalho constitui o primeiro esforço de descrever, sinteticamente, o conjunto das etapas que constituíram o percurso das variadas atividades que compuseram o processo, ou seja:

- a. caracterização das atividades de rotina realizadas em sala de aula com as turmas de 8º ano incluindo a apresentação dos grafismos Adinkra e aspectos da cosmopercepção trazidos por eles (o que é uma inovação de repertório e linguagem dentro da rotina escolar, pois não faz parte do programa obrigatório, mas foi trazido como proposta original para sensibilizar as turmas a entrarem em contato com elementos afroreferenciados);
- b. a abordagem curricular obrigatória relacionada às dinâmicas do trabalho proletário no contexto do capitalismo globalizado desde a perspectiva marxista;

- c. as orientações da atividade de avaliação obrigatória proposta para as três turmas de 8º ano nas aulas de Ciências Sociais (interrelacionando Adinkras com as condições materiais de existência e de resistência do proletariado precarizado no cenário do Brasil atual);
- d. a possibilidade de composição de um grupo de estudantes⁴ bolsistas e voluntários/as no âmbito do Programa de Monitorias (oportunizado pela Coordenação de Ensino Médio) e do Programa de Iniciação Científica Júnior (doravante PIC Jr.) do Colégio Pedro II, o que é oportunizado pela Pró-reitoria de Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEPEC), núcleos a quem agradecemos pelo incentivo e fomento;
- e. o processo de formação científica destes estudantes bolsistas e voluntários dentro da perspectiva de críticas à colonialidade (um grupo de estudantes multisseriados durante seis meses do ano letivo de 2024);
- f. o desenvolvimento das atividades do projeto de pesquisa intitulado “Confluência de saberes, aprendizagem de sociologia y críticas à colonialidade: as contribuições de estudantes para estratégicas intervenções na realidade”;
- g. a culminância das atividades integradas do grupo de estudantes bolsistas e voluntários/as na construção de uma exposição de cunho artístico e pedagógico, sendo todo o processo orientado por princípios e saberes relacionados aos grafismos Adinkra, aos quais acessamos desde a obra intitulada *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos* (NASCIMENTO GÁ, 2022);

4 Colaboraram ativamente no trabalho acima descrito, constituindo o grupo de estudantes bolsistas e voluntários/as do PIC Jr e Monitoria no Ensino Fundamental II: Naomi Vargens Barria, Gabriela Alencar dos Santos Oliveira, Arthur Laurentino dos Santos, Arthur Bruno da Luz Ramiro Veiga Rodrigues e Samuel Braga Fidelis de Oliveira; e, do Ensino Médio, Nicolas Martins Moreira. O empenho e compromisso deste grupo merece máximo respeito e reconhecimento. Apenas com a dedicação e presença constante de cada um/a deles/as é que pudemos lograr êxito no processo de análise, aprofundamento de estudos e curadoria das obras criadas pelas três turmas de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental até, finalmente, a montagem da exposição artística-pedagógica. Efetivamente, há de se mencionar a absoluta relevância das obras originais criadas pelos estudantes destas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2024, pois nelas está o néctar que nutre a referida exposição artística pedagógica.

- h. a descrição do conteúdo da referida intervenção artística na biblioteca escolar, mencionando as dinâmicas coletivas de nossos encontros semanais, durante os quais foram definidas tanto a composição estética como a localização dos trabalhos criados pelas turmas de estudantes de 8º ano.

O conjunto de atividades realizadas e aqui descritas fazem parte de um processo de experimentação de novas metodologias de aprendizagem-ensino-aprendizagem, tendo como principais referências: a obra de bell hooks (e, mais destacadamente, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*); a cosmopercepção ancestral contida nos grafismos Adinkra que pudemos acessar desde a obra *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*, organizada por Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá desde as pesquisas realizadas pelo professor ganês Anani Dzidzienyo; as reflexões, as estratégias de enfrentamento da realidade e as propostas de análise tecidas na forma de oralidade (e/ou oralidade impressa) pelo indígena Ailton Krenak e o quilombola Antônio Bispo dos Santos (o chamado Nêgo Bispo, que já se encontra na ancestralidade, mas que deixa vasto legado registrado na forma de vídeos e *podcasts* gravados).

É necessário reiterar que a abertura da exposição “Adinkras: diálogo ancestral” foi realizada dia 11 de junho de 2025 (vide Imagem 1), há menos de uma semana da redação deste texto. A finalização dos elementos centrais da montagem da exposição ocorreu em 06 de junho de 2025, havendo ainda alguns detalhes a serem ajustados. A solenidade de abertura simbólica da exposição artística pedagógica foi marcada pela participação dos estudantes bolsistas e voluntários do projeto e pela presença de dois professores que se dedicam a pesquisas sobre temas afro-refenciados, tais como negritude, diáspora composição familiar interracial e estudos étnico-raciais no Brasil: Prof. Dr. André Passos (Departamento de língua Portuguesa) e Prof.

Me. Doutorando Arthur Baptista (Departamento de História), além da professora organizadora que atuou como mediadora da atividade. Haja vista o grande investimento de tempo necessário para finalizar a montagem da exposição e o preparo desta solenidade, este trabalho estará apresentando

apenas as linhas gerais do que constituiu a nossa trajetória coletiva. Em uma próxima oportunidade, pretendo discorrer com maior minúcia sobre as etapas “a” até “h” citadas nesta introdução.

METODOLOGIA

Os Adinkra são grafismos dos povos Ashanti, habitantes ancestrais e atuais da região que atualmente é conhecida como Gana. Devido à diáspora africana, muitas pessoas desta região chegaram ao território que hoje é chamado de Brasil. Os ganeses Ashanti trouxeram consigo uma vasta tecnologia e muitos conhecimentos, incluindo sua profunda cosmo percepção, contida nos grafismos Adinkra. O trabalho é um convite ao mergulho neste universo afroreferenciado.

No início do ano letivo de 2024 as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II foram apresentadas aos grafismos Adinkra nas aulas de Ciências Sociais. Entraram em contato com o livro “Adinkra: sabedoria em símbolos africanos”, organizado por Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá, valorizando as pesquisas que o professor ganês Anani Dzidzienyo (1941 – 2020) realizou sobre o tema. Em aulas subsequentes, as turmas de 8º ano foram convidadas a relacionar graficamente e textualmente três elementos:

- aspectos das condições materiais de existência do proletariado no Brasil atual;
- as suas estratégias de resistência às adversidades; e
- um dos grafismos Adinkra juntamente ao conteúdo a ele relacionado.

O resultado foi o conjunto de 22 obras originalmente criadas por estes estudantes, apresentadas em papel de tamanho A3, às quais foram estudadas, analisadas, tiveram seu conteúdo textual digitado e elas em si, dispostas na biblioteca escolar, dialogando provocativamente com um grande quadro do Imperador Dom Pedro II localizado no centro de uma de suas paredes (trata-se do Campus histórico e original do Colégio Pedro II, uma instituição educacional

tradicional centenária, contendo benesses e também traços limitantes relativos a um perfil marcado por traços da composição sociocultural hegemônica).

Neste processo educacional da rotina das aulas de Ciências Sociais, temas curriculares do 8º ano nas Ciências Sociais (relações sociais de produção desde a perspectiva marxista) foram vinculados à abordagens do Sul Global. Valorizou-se intelectuais que criticam o projeto colonial patriarcal sexista eurocentrado, tal como recomenda Antônio Bispo dos Santos, em *A terra dá, a terra quer* (2023).

DESENVOLVIMENTO E REFERENCIAS TEÓRICOS

O processo de estudo e planejamento prévio e durante as atividades de rotina educacional direcionado às turmas de 8º ano do Ensino Fundamental incluíram um preparo diferenciado, perpassando pelas obras de Nilma Lino Gomes: *Cultura negra e educação*, (2003); Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá: *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*, (2022); Cerqueira e Santana, em seu artigo *Os Adinkras: ideogramas das tribos africanas* (2021); a contribuição de William Ribeiro, com o texto *Sobre a didatização adinkra no Brasil: por uma educação multicultural, radicalmente democrática* (2024); a obra de Luiz Rufino: *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019); o interessantíssimo artigo de Lau Santos que forneceu elementos ricos para a construção de uma rotina de trabalho e de uma interação interpessoal no grupo desde uma abordagem estética e performática afroreferenciada desde o texto: *Do Oríkì à Elinga: princípios negro-brasileiros de atuação e encenação* (2022); o trabalho muito bem organizado de Camargo, Teruya e Souza em seu texto: *Os símbolos Adinkra como artefato visual e cultural* (2024).

A partir dos trabalhos criados pelos estudantes, pudemos elementos críticos e afro-referenciados para compor o espaço da biblioteca escolar e dialogar com os saberes hegemonicamente presentes em forma de escrita eurocentrada segundo os cânones do conhecimento científico e literário acadêmico do chamado Norte Global.

Após todo um conjunto de reuniões semanais realizadas ao longo de oito meses, foram criados textos de apresentação dos 22 trabalhos originais

de autoria dos estudantes. Logo na entrada, o primeiro trabalho disposto na exposição abre caminho. Sessenta e quatro delicadas Sankofas dão boas-vindas a quem se aproxima. Junto a esta arte, dispomos os seguintes dizeres:

“SANKOFA é o grafismo Adinkra escolhido para estar na entrada de nossa biblioteca. Por quê? Pois o princípio contido em Sankofa recomenda que o presente resgate e valorize experiências do passado para construir um futuro próspero. A ave Sankofa olha para trás buscando suas referências. Nós estamos com ela no processo coletivo do resgate de saberes ancestrais trazidos por povos de muitas etnias e por seres que coabitam o planeta conosco. Todo nosso trabalho escolar é possível por causa de ação coletiva e integrada.”⁵

Logo em seguida, um segundo texto caracteriza o teor geral do que está disposto nas laterais da estantes de livros:

Aqui é uma biblioteca centenária. Ela é a casa de muitos saberes. Agora ela também passa a ser a morada de saberes milenares. Se acheque! Axé!

Os ADINKRA são grafismos ancestrais dos povos Ashanti, habitantes ancestrais e atuais da região que atualmente é conhecida como Gana. Devido à diáspora africana, muitas pessoas desta região chegaram ao território que hoje é chamado de Brasil.

Os ganeses Ashanti trouxeram consigo uma vasta tecnologia e muitos conhecimentos, incluindo sua profunda cosmopercepção, contida nos grafismos ADINKRA.

Convidamos você a mergulhar conosco neste universo afroreferenciado. Vamos lá!

No início do ano letivo de 2024 as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II foram apresentadas aos grafismos Adinkra nas aulas de Ciências Sociais.

Entraram em contato com o livro “Adinkra: sabedoria em símbolos africanos”, organizado por Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá, valorizando as pesquisas que o professor ganês Anani Dzidzienyo (1941 – 2020) realizou sobre o tema.

As turmas de 8º ano foram convidadas a relacionar: aspectos das condições materiais de existência do proletariado no Brasil

5 Quando e se possível for, uma versão mais completa deste texto poderá apresentar imagens do espaço escolar, acompanhadas de legendas descritivas.

atual; as suas estratégias de resistência às adversidades; e um dos grafismos Adinkra.

O resultado é o conjunto de obras originalmente criadas por estes estudantes, apresentadas aqui na nossa biblioteca.

Neste processo, temas curriculares do 8º ano nas Ciências Sociais (relações sociais de produção desde a perspectiva marxista) foram vinculados à abordagens do Sul Global.

Valorizou-se intelectuais que criticam o projeto colonial patriarcal sexista eurocentrado.

Visando superar o especismo, todos os seres são reconhecidos como fonte de conhecimento, como fonte de aprendizado: isto favorece a integração orgânica e confluyente entre todos os seres.

Esta é uma exposição artística e pedagógica. Ela foi cuidadosamente estruturada desde o trabalho integrado de duas equipes de Sociologia: o PIC Jr. (Programa de Iniciação Científica Jr.) e a Monitoria. Integrantes das equipes se debruçaram sobre o conteúdo estético, simbólico, cultural e sociológico das obras originais feitas por estudantes de 8º ano, valorizando sua criatividade e análise da realidade.

Examinando as obras, as alocamos em espaços especiais, aproximando as que dialogam entre si por temáticas complementares. Assinalamos com verde os trabalhos com Adinkras relacionados a elementos da natureza. Os demais receberam composição na cor laranja.

Abaixo de cada grafismo está seu conteúdo na língua twi e, em seguida, o cerne de seu ensinamento em português. Sugerimos um percurso de visita (vide numeração 1 a 18) apresentando, inicialmente, Adinkras basilares segundo o nosso sentir - por isso abrimos o caminho com SANKOFA. Finalizamos o trajeto proposto com AKOMA NTOASO: nosso convite à comunhão de princípios, à unidade no pensamento, na ação e no coração.

Assim, visando superar o especismo, todos os seres foram reconhecidos como fonte de conhecimento, como fonte de aprendizado, o que favorece a integração orgânica e confluyente entre todos os seres.

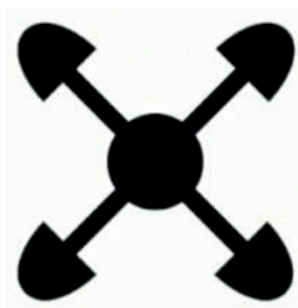
O processo das atividades avaliativas propostas para as turmas de 8º ano foi anunciado de culminar em uma exposição artística e pedagógica. Os estudantes das turmas se animaram e se engajaram a realizar a atividade artística e de pesquisa. As obras criadas foram cuidadosamente analisadas pelo grupo

integrado das duas equipes de Sociologia: o PIC Jr. (Programa de Iniciação Científica Jr.) e a Monitoria. Integrantes das equipes se debruçaram sobre o conteúdo estético, simbólico, cultural e sociológico das obras originais feitas por estudantes de 8º ano, valorizando sua criatividade e análise da realidade. Examinando as obras, as alocamos em espaços especiais, aproximando as que dialogam entre si por temáticas complementares. Assinalamos com verde os trabalhos com Adinkras relacionados a elementos da natureza. Os demais receberam composição na cor laranja. Complementarmente aos trabalhos criados pelos estudantes, alocamos uma reprodução do referido grafismo Adinkra segundo consta no livro de Nascimento e Gá (2022) e, complementarmente, de modo destacado, foi apresentado seu conteúdo na língua twi e, em seguida, o cerne de seu ensinamento em português.

Coletivamente, criamos o que chamamos de “percurso sugerido” de visita (indicado em uma discreta numeração ao lado do Adinkra a que se refere cada trabalho, de 1 a 18, vide Imagem 5) apresentando, inicialmente, o que consideramos como Adinkras basilares segundo o nosso sentir. Abrimos o caminho com SANKOFA, que nos ensina que “nunca é tarde para voltar e apagar o que ficou atrás” e escolhemos finalizar o trajeto proposto com AKOMA NTOASO: nosso convite à comunhão de princípios, à unidade no pensamento, na ação e no coração.



SANKOFA



AKOMA NTOASO

Imagem 1: Aspecto geral do convite do evento de abertura simbólica da exposição (assinado pela professora organizadora). Evento especialmente destinado ao conjunto de estudantes das três turmas de 8º ano em 2024 (9º ano em 2025) como retribuição afetiva à dedicação que tiveram ao criar as obras dispostas na exposição.

Temos a alegria de convidar as turmas de 9º ano e a comunidade escolar do Campus Centro - Colégio Pedro II para a abertura simbólica da exposição pedagógica

ADINKRAS: DIÁLOGO ANCESTRAL



Roda de conversa com:

- Prof. André Passos – Dpto. Português CPII
- Prof. Arthur Baptista – Dpto. História CPII
- Arquiteta **Fernanda Alves** – UFRJ / ProEPT_UFRJ



Equipe PIC Jr e Monitoria de Sociologia 2024

- Naomí Vargens Barria
- Gabriela Alencar dos Santos Oliveira
- Arthur Laurentino dos Santos
- Arthur Bruno da Luz Ramiro Velga Rodrigues
- Samuel Braga Fidelis de Oliveira
- Nick Martins Moreira



• Orientação: Profa. Tatiana Bukowitz





11 de junho de 2025 • quarta-feira • 10hs às 12hs

Biblioteca Escolar Maria de Fátima Prôa Melo



**1925 – 2025
Centenário do
Ensino de Sociologia no
Colégio Pedro II**



Ministério da Educação



Laboratório de Educação em Direitos Humanos



Colégio Pedro II
INSTITUTO

Imagem 2: Aspecto do ícone idealizado em sonho pela professora organizadora, tecnicamente materializado no aplicativo Canva pelos dois integrantes mais jovens da equipe de bolsistas de PIC Jr e Monitoria, detalhadamente refinado em trabalho coletivo presencial de toda equipe.



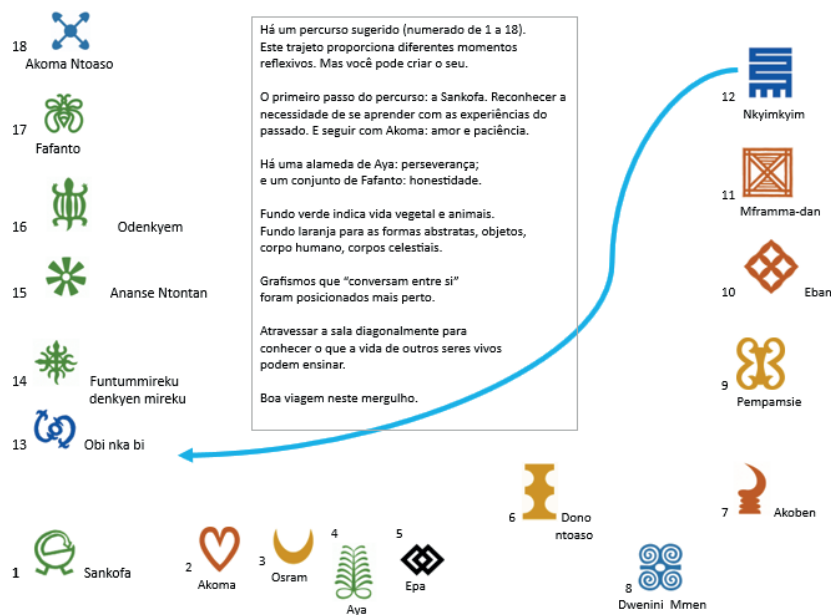
Imagem 3: Aspecto do certificado especialmente criado, com um conjunto selecionado de grafismos Adinkra na lateral direita, visando oficializar a contribuição da participação de cada integrante da roda de conversa como palestrante, valorizando a oralidade, o preparo para o diálogo frontal e sensível com o público presencial.



Imagem 4: Aspecto da parte frontal (1/3 à direita), parte de trás (centro) e 2ª aba (1/3 à esquerda) do folheto crisado para apresentar, sintetizar e acompanhar a exposição.



Imagem 5: Aspecto interno do folheto indicando, por meio da numeração, o percurso sugerido aos visitantes, fazendo menção às cores que categorizam e fundamentam a tecnologias de vida trazida pelos Adinkras.



CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência que objetivamos apresentar indica que a escola básica e estudantes do Ensino Fundamental II são capazes de desenvolver trabalhos originais, alinhados com elementos afroreferenciados, dialogando com teoria sociológica clássica, quando motivados e bem orientados dentro de propostas que estão comprometidas com a realização de críticas à colonialidade.

Em 2025, a abertura da exposição artística pedagógica intitulada “ADINKRAS: DIÁLOGO ANCESTRAL” vem a comemorar os 100 anos do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II – 1925 – 2025, o que é também os 100 anos da presença da Sociologia escolar em todo o Brasil. Este centenário é um marco histórico de uma trajetória coletiva de resistências, perseverança, trabalho qualificado e comprometido com a educação pública, laica, em convergência com os Direitos Humanos. Saudamos o centenário com um ícone comemorativo criado coletivamente pelas equipes de PIC Jr e Monitoria de Sociologia de 2024 (vide Imagem 2). A nossa biblioteca centenária que é a casa de muitos saberes, agora também passa a ser a morada de saberes milenares.

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, A. A terra dá, a terra quer. São Paulo: **Ubu Editora / Piseagrama**, 2023.

GOMES, N. L.. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira De Educação**, (23), 75–85, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: **Boitempo**, 2019. p. 199-207.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2022.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. (org). Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: **Pallas**, 2022.

PEREIRA DE CERQUEIRA, C. L.; DE SANTANA, M. Os Adinkras: Ideogramas das tribos africanas. **Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uefs.br/index.php/AnaisPPGDCI/article/view/7562>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

REGO, C. E. O. *et. al.* Contribuição para a memória do ensino de Sociologia: trajetórias de artífices do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 29, 1º sem. 2022, p. 51-77. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88642850/3689_10398_1_SM-libre.pdf?1657945520=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONTRIBUICAO_PARA_A_MEMORIA_DO_ENSINO_DE.pdf&Expires=1750128298&Signature=ZdSHWJPCAvdSTfMhEV6NIP7-0C-F5Juk3T0Hb~mGKDyR14d0eQOeUshrboVWHfQYenPQbj~DYtmVM-fGuAaXakGTyZEQx4CSxHr8KMGrNx6U7XfVu6lZKdq3-b6DDWV2Ild60p2ZDMYJAo~obMbFS3Aqm53CLSN1Wqyagtj8yre49I0W8pJBj1p0s4Y4BuTzpmNuv5rk-1eaobeMZTUpmXRw1LFA2c4wQYW2H9ve0woq7scaKvVaxNLB-nvmes0j4X2ln1BSZyZow~W28Zm0P2DKUDdIP5xGAFPfber7LbnSBNv1ZWXnr0Y8uXYuac6W0R7epYeWESLhq9hxoHNtNqA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5G-GSLRBV4ZA>. Acesso em: 16 jun. 2025.

RIBEIRO, William de Goes. SOBRE A DIDATIZAÇÃO ADINKRA NO BRASIL: POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, RADICALMENTE DEMOCRÁTICA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 325-349, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73885. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73885>. Acesso em: 1 maio. 2025.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro, **Mórula Editorial**, 2019.

SANTOS, L.. Do Oríkì à Elinga: princípios negrobrasileiros de atuação e enenação. **Revista Brasileira De Estudos Da Presença**, 12(4), e121971, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-2660121971vs01>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS DA SILVA MONTEIRO DE CAMARGO, J.; PEREIRA DE SOUZA, I.; KAZUKO TERUYA, T.. Os símbolos Adinkra como artefato visual e cultural. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 29 n. 2, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.18316/recc.v29i2.10267>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

O PENSAR E FAZER UMA SOCIOLOGIA COM DEFICIÊNCIA NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ITINERÁRIO FORMATIVO DE GOVERNO E CIDADANIA

Andrelina Aparecida Gonzaga Oliveira¹

Leonardo Carbonieri Campoy²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca realizar uma discussão sobre invisibilidade da deficiência nas diretrizes curriculares do ensino da Sociologia após a implementação da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo construir e incluir no currículo o pensar e fazer uma Sociologia “com Deficiência” para estudantes do Novo Ensino Médio. O pensar e fazer uma Sociologia com deficiência se constrói não pela falta de algo ou pela capacidade de ser ou fazer, mas pela desnaturalização dos saberes dominantes e de desconstrução dos estigmas em torno de uma oposição binária entre presença e ausência, capacidade e deficiência.

A prática realizada em uma turma de 3ª série do itinerário formativo do eixo humanístico do Novo Ensino Médio (NEM) da Trilha de Aprendizagem de “Governo e Cidadania” de um colégio da rede estadual pública localizado em Colombo/PR no ano de 2024 foi motivada pela situação-problema onde

1 Mestranda em Sociologia pelo Profsocio da Universidade Federal do Paraná. Professora de Sociologia no Ensino Médio da rede pública do Paraná, branca, mulher cis, Colombo/PR, andrelinaagod@gmail.com;

2 Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor na UPE e Profsocio UFPR, branco, homem, Recife/PE, leocampoy@gmail.com;

estudantes constantemente utilizavam a deficiência como um meio de “xingamento” ou “ofensa” em relação aos outros colegas, reproduzindo uma forma de capacitismo recreativo. Após uma conversa sobre preconceito e discriminação, os estudantes relataram que nunca haviam ouvido falar sobre o Capacitismo e não lembravam de ter estudado algo sobre a deficiência, além das aulas de genética na disciplina de Biologia que apresentavam a deficiência sob uma perspectiva biomédica pela “falta” de algo ou como um “erro” de formação.

Através do objeto do conhecimento “Estado e Governo” e dos conteúdos de Democracia no Brasil, Constituição Federal de 1988 e Conselhos Populares, foram organizadas aulas expositivas, além da realização de uma pesquisa exploratória sobre os Conselhos Municipais de Colombo, possibilitando por meio da metodologia ativa de Sala de Aula Invertida a exposição dos resultados da pesquisa e entrevistas realizadas pelos estudantes.

A experiência prática permitiu apresentar a deficiência como um marcador social da diferença e da sua presença no processo histórico de construção dos direitos, além dos outros marcadores sociais já presentes no currículo da disciplina. Os resultados foram positivos, pois os estudantes passaram a compreender que a deficiência não é um problema individual causado por uma “incapacidade” de fazer/ser, contribuindo significativamente com o ensino-aprendizagem de cada um/uma em relação à cidadania, reconhecimento da luta em torno da conquista de direitos de diferentes grupos sociais.

2 METODOLOGIA

A prática pedagógica descrita neste trabalho foi realizada ao longo do 1º Trimestre, em 12 aulas em uma turma de 3ª série da Trilha de Aprendizagem de “Governo e Cidadania” em um colégio da rede estadual pública localizado em Colombo/PR. Após a identificação da situação-problema, o primeiro passo foi a elaboração de um roteiro de atividades que incluíssem a deficiência na disciplina de “Governo e Cidadania” com base no currículo de Sociologia e no Caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do PR do ano de 2024 com o objetivo de apresentar, construir e fazer uma sociologia com deficiência significativa para/com aqueles estudantes. O segundo passo foi

propor ao longo das aulas do Planejamento da SEED³, a inserção da Deficiência no objeto do conhecimento “Estado e Governo” através dos conteúdos de Democracia no Brasil, Constituição Federal de 1988 e os Conselhos Populares por meio de aulas expositivas sobre o conceito de cidadania, democracia, o reconhecimento das minorias e o avanço dos direitos por meio da Constituição Federal de 1988. O terceiro passo é proposto por uma pesquisa exploratória sobre os Conselhos Municipais e a importância dos Conselhos como forma de participação cidadã e de reivindicação e conquista de direitos, assim como construção de políticas públicas em cada segmento. i) Questionou-se os estudantes sobre o que eles conheciam dos conselhos municipais do município de Colombo; ii) Solicitou-se uma atividade de pesquisa exploratória, onde cada grupo ficou com um tema e a demanda de localizar informações e uma/um conselheira/o para compreender qual o papel, função e importância dos Conselhos Municipais. Quarto passo desenvolvido através da metodologia ativa de Sala de Aula Invertida os estudantes compartilharam os resultados da pesquisa e das entrevistas; A atividade foi finalizada por meio de uma conversa após as apresentações dos resultados de cada grupo, buscando identificar por meio dos relatos quais eram as expectativas antes e após as entrevistas, os desafios enfrentados durante a realização do trabalho e em como a atividade foi responsável por contribuir individualmente com o ensino-aprendizagem de cada um/uma.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A presença da Sociologia nos currículos da educação básica é marcada por uma trajetória complexa de institucionalização e permanência que envolvem desafios diversos relacionados a fragmentação entre a formação dos docentes, a tradição pedagógica da disciplina, a sua obrigatoriedade instável, a escassez de materiais/manuais didáticos adequados que realmente dialoguem com as demandas de cada período e ao papel crítico formativo da disciplina na educação básica, conforme Meucci (2000), Silva (2002) e Moraes (2003 e 2011).

3 Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Marcada por projetos políticos de cada governo no Brasil, a história da Sociologia na educação é atravessada por reformas e pela intermitência. A disciplina de Sociologia resiste constantemente aos ataques e tentativas de silenciamento e exclusão dos currículos. Os documentos legais, Lei nº 13.415/2017 responsável pela Reforma do Ensino Médio e a Lei nº 14.945/2024 que institui a Política Nacional de Ensino Médio e altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) atingem diretamente o ensino, além de “garantir” em lei o desmonte pelo qual o sistema de ensino público do Paraná vem se desenhando.

No Estado do Paraná, a implementação do Novo Ensino Médio se sustenta com base nos Cadernos de Itinerários Formativos dos anos letivos de 2022 e 2023 como apontam Neves e Prokopiuk (2024) ao alertar que todas as mudanças estruturais na legislação oferecem uma educação marcada tendenciosamente pelo neoliberalismo ao ofertar “uma formação mais flexível e adaptada às demandas contemporâneas dos estudantes, ao mesmo tempo em que sugere uma orientação voltada para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho” (NEVES e PROKOPIUK, 2024, pág. 16).

Segundo Da Costa (2023) a reforma do ensino médio permitiu por parte da SEED/PR o esvaziamento das disciplinas, além de trazer um cunho utilitarista e motivacional presente no currículo, diminuindo o acesso ao conhecimento científico. O itinerário formativo do eixo de Humanas da Trilha de Aprendizagem de Governo e Cidadania das turmas da 3ª série no Novo Ensino Médio são marcadas por conteúdos esvaziados, que dependendo do docente podem ser apenas aulas “sobre temas”, sem conhecimento científico ou embasamento teórico.

Apesar das constantes reformas e das recorrentes idas e vindas, das discussões sobre o quê, como, porquê e para quem ensinar Sociologia, é possível apontar que determinados campos, questões e grupos seguem marginalizados e esquecidos do currículo. A deficiência, enquanto marcador social da diferença, continua sendo sistematicamente ignorada nos conteúdos e nas abordagens da disciplina. Esse silenciamento revela não apenas uma lacuna pedagógica, sociológica e antropológica, mas também uma omissão política e epistemológica, que reforça a invisibilidade histórica das pessoas com

deficiência nos processos educativos, formativos e nas análises sociológicas que visam formar os estudantes ao longo da sua trajetória escolar.

Lopes (2019) explica que ao tratar a deficiência como uma categoria analítica, é possível identificar as relações de poder, de exclusão e inclusão presentes na nossa sociedade, permitindo compreender e analisar de maneira crítica às estruturas sociais em torno das políticas públicas e das dinâmicas que envolvem pessoas com deficiência e as variações e relações em torno do discurso e das práticas cotidianas.

O fazer uma Sociologia com Deficiência se faz necessário. Historicamente as pessoas com deficiência foram excluídas, marginalizadas, tuteladas, segregadas e expulsas de espaços aos quais a sociedade dizia não pertencer a elas. As autoras Mello, Aydos e Schuch (2022) explicam que a deficiência é uma “categoria analítica, êmica, relacional, política, moral, identitária, de saúde, de mediação e de performance. Ora é um marcador social de diferença, ora uma forma de opressão ou de desigualdades” (MELLO, AYDOS, SCHUCH, 2022, pág. 14)

Mello (2020) explica que o capacitismo é uma forma de discriminação contra pessoas com deficiência, responsável por atrelar esse grupo social a um tipo de dispositivo compulsório da capacidade ligado a uma visão médica e individual que hierarquiza e induz pessoas com deficiência a almejem padrões de aparência e de funcionalidade.

É necessário formar os estudantes para combater as ideias e o condicionamento preconceituoso e capacitista construído historicamente por meio das práticas sociais, culturais, históricas e políticas na nossa sociedade, práticas que ainda resumem a deficiência a uma questão médica. As discussões em torno do modelo médico e do modelo social da deficiência e do reconhecimento da pessoa com deficiência como indivíduo, como cidadão, como pessoa para além de um catálogo, um manual ou patologia são apontados pelas autoras e autor (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, MELLO, 2020).

Lopes (2022) nos convida a colocar a “deficiência na cabeça”, não como uma metáfora, mas como uma metonímia, trazendo significação, colocando o corpo como sujeito e a deficiência na cabeça, um convite para tomar/aplicar/empregar a deficiência como uma questão sociológica fundamental,

enquadrando a deficiência como um problema central ao ponto de “entrar na cabeça”.

Para Campoy (2021) ensinar Sociologia vai muito além da memorização de conteúdos prontos. Os estudantes não podem ser reduzidos a meros acumuladores, enquanto docentes precisamos romper com modelos pedagógicos baseados na mecanização, transmissão e acumulação de informações sistematizadas. A construção coletiva do saber exige um processo genuíno de reflexão que leve em consideração as experiências de cada indivíduo, compreendendo que no processo de aprendizagem não se separa o ensinar do aprender. Fazer uma Sociologia com deficiência se constrói como um desafio, a disciplina pode e deve ser usada estrategicamente como uma ferramenta de combate ao capacitismo, preparando os estudantes para compreender, refletir, questionar e desnaturalizar os preconceitos enraizados, contribuindo assim para a formação de sujeitos conscientes que consigam identificar as dinâmicas de poder e exclusão presentes nas estruturas capacitistas encontradas ao longo de suas trajetórias e experiências de vida

Pensar a educação frente a tantos desafios e paradigmas exige uma transformação, ou talvez um “abraçar a mudança” que hooks (2013) aponta ao falar sobre os espaços formativos e o medo da mudança por professores. O modelo de educação conteudista marcado pelo copiar sem questionar resulta em exclusão e segregação dos grupos minoritários, principalmente quando apagamos e excluímos a história e a conquista de pessoas com deficiência. Transgredir para alcançar a liberdade pensando em acolher, incluir, humanizar e transformar a escola e o processo de formação dos estudantes é reconhecer que as aulas, os espaços e os sujeitos ali presentes são diferentes e as diferenças estão na sociedade para além dos muros da escola.

A sala de aula, mesmo com suas limitações, ainda continua sendo um ambiente de possibilidades como aponta (hooks, 2013), talvez o que esteja faltando para um pensar/fazer uma Sociologia com Deficiência seja o “colocar a deficiência na cabeça” conforme Lopes (2022), um “aleijamento” das práticas e vivências no ambiente escolar com base em Mello, Aydos e Schuch (2022) com o “aleijar” as antropologias e um “ensinar sociologia, fazendo sociologia” segundo Campoy (2021).

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PENSAR E FAZER UMA SOCIOLOGIA COM DEFICIÊNCIA

A turma de 3ª série do itinerário formativo do eixo humanístico do Novo Ensino Médio (NEM) da Trilha de Aprendizagem de “Governo e Cidadania” do período da manhã era composta por 26 estudantes, com perfis diversos. Um grupo heterogêneo, com experiências e vivências pessoais distintas. Frequentemente seus posicionamentos pessoais referente a valores políticos e religiosos causavam pequenos atritos entre os colegas, mas nada grave ao ponto de causar rompimentos entre os pares. Os estudantes apresentavam um perfil questionador e participativo, contribuindo ativamente para as discussões em sala de aula, o engajamento e participação foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A prática pedagógica descrita neste trabalho foi realizada ao longo do 1º Trimestre do ano letivo de 2024 e tem como ponto de partida um “atravessamento” capacitista que ocorreu durante uma das aulas de Governo e Cidadania sobre o tema Democracia. Enquanto realizava o registro no quadro dos tópicos discutidos anteriormente com os estudantes sobre o que eles compreendiam em relação à democracia e a sua importância para a sociedade, um grupo começou uma troca de insultos com muitas risadas e respostas afiadas e rápidas. Após chamar a atenção do grupo para que parassem, um dos meninos dispara a seguinte frase “viu só seus autistas, parem com isso, não liga professora porque eles são tudo retardado mental”, nesse instante os demais colegas começam a rir de toda a situação e uma menina complementa dizendo “é professora, eles erraram o caminho da APAE”. Ainda perplexa com o comportamento dos adolescentes ao compreender que a deficiência ali servia como uma “piada” carregada de estigmas capacitistas e preconceituosos em torno da deficiência, respondi o capacitismo recreativo com a seguinte frase “não entendi, me explica? meu filho é autista e ele não se comporta dessa maneira”. Nesse instante a sala ficou silenciosa, alguns estudantes balançavam a cabeça em negativa e o grupo dos adolescentes que participavam daquela situação abaixavam a cabeça, demonstrando um constrangimento com a minha resposta/questionamento. A adolescente me pediu desculpas e

disse que o comentário não tinha como objetivo ofender a professora, outra menina que sentava na frente e não fazia parte do grupo, tentou justificar a atitude dos colegas dizendo “professora, mas é normal, coisa nossa, porque todo mundo fala isso, ‘autista, retardado, aluno de APAE’, é tipo brincadeira”.

A conversa com a turma continuou, questionei os estudantes se eles sabiam o que era capacitismo, se haviam pessoas com deficiência em suas famílias ou círculo de convivência/amizade e se em algum momento da vida escolar eles haviam estudado algo sobre deficiência. Apenas três estudantes relataram ter familiares com deficiência ou conviver com pessoas com deficiência e unanimemente todos responderam não ter estudado ou falado sobre deficiência dentro do ambiente escolar, além de uma aula de Biologia onde o professor comentou algo sobre genética e em como as deficiências “nasciam”, ou seja, uma aula atrelada a uma perspectiva biomédica e biogenética que amarravam a deficiência a uma falta e/ao erro durante a formação do ser humano.

A aula sobre Democracia se transformou em uma aula expositiva dialogada sobre o Capacitismo, sobre como ele se apresenta na nossa sociedade e em como a luta pelos direitos das pessoas com deficiência também faz parte do processo de construção de uma sociedade democrática. Ao explicar para os estudantes que o Capacitismo é considerado um crime conforme o Art. 88 da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), alguns estudantes demonstraram espanto ao saber que assim como o racismo “era proibido fazer piada”.

Com o término da aula, permaneci o restante do dia refletindo sobre aquele “atravessamento”, me questionando sobre como as disciplinas do currículo daqueles estudantes e de todos os outros ainda permaneciam invisibilizando e apagando todas as lutas, conquistas e desafios em torno da deficiência enquanto uma marcador social da diferença. Como se tratava de uma turma na qual não lecionei Sociologia no ano anterior, então não era possível saber de fato os conteúdos trabalhados anteriormente, assim como o aprofundamento em determinados temas e assuntos. Após a identificação da situação-problema segui alguns passos para introduzir e incluir a deficiência na disciplina de “Governo e Cidadania”, como uma tentativa de pensar e fazer uma Sociologia com Deficiência.

- **1º PASSO - Elaboração de um roteiro de aulas e atividades**

Elaboração de um roteiro de aulas e atividades com base no currículo de Sociologia e no Caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Paraná⁴ do ano de 2024, com o objetivo de apresentar, construir e fazer uma sociologia com deficiência significativa para/com aqueles estudantes por meio de uma discussão sociológica, antropológica e política.

- **2º PASSO - Planejamento e Inserção da Deficiência no objeto do conhecimento “Estado e Governo”**

Por meio das aulas do Planejamento da SEED/PR, foi realizada a inserção da Deficiência no objeto do conhecimento “Estado e Governo” através dos conteúdos de Democracia no Brasil, Constituição Federal de 1988 e os Conselhos Populares em 12 aulas de Cidadania e Governo, aproximadamente 6 semanas, a disciplina possui a carga horário de 2 horas aulas semanais, apenas para as turmas do Eixo de Humanas⁵. Em sala foram trabalhados os conceitos de cidadania, democracia, o reconhecimento das minorias e o avanço dos direitos por meio da Constituição Federal de 1988. Foram apresentados conceitos e autores que dialogavam com as questões em torno da universalização dos direitos e das desigualdades, o reconhecimento das intersecções e marcadores sociais da diferença e da fragmentação em torno da construção de uma democracia mais inclusiva e de reconhecimento das minorias sociais. Em uma das aulas foi apresentada aos estudantes as autoras Débora Diniz e Anahí Guedes de Mello para aprofundar as questões em torno da deficiência

4 Caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do Paraná - Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Disponível: <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=55643&ext=pda&k=b0c4d14f9b>> Acesso em 10/06/2025.

5 No Novo Ensino Médio a disciplina de Sociologia é ofertada apenas na 2ª Série como parte da Formação Básica Geral. Na 3ª série ela aparece como um Itinerário Formativo de “Governo e Cidadania” para o Eixo de Humanas, as turmas do Eixo de Exatas não possuem essa disciplina ou outro itinerário que permita uma discussão próxima da Sociologia, Antropologia ou Ciência Política.

e dialogar com outros autores em relação à cidadania, conquista dos direitos e os marcadores sociais de desigualdades.

- **3º PASSO - Pesquisa exploratória**

Foi proposta uma pesquisa exploratória sobre os Conselhos Municipais e a importância dos Conselhos como uma forma de participação cidadã e de reivindicação e conquista de direitos, assim como da construção de políticas públicas. Em um primeiro momento os estudantes foram questionados sobre o que eles conheciam sobre os Conselhos Municipais do Município de Colombo e coletivamente a resposta foi a negativa de não conhecer e não fazer ideia do que seriam esses conselhos. Divididos em grupos, os estudantes ficaram responsáveis por localizar informações sobre os conselhos e entrevistar uma/um conselheira/o para compreender qual o papel, função e importância dos Conselhos Municipais para a cidade, principalmente em relação a representatividade e construção de políticas públicas. Os temas propostos foram: Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (COMDIM), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho da Alimentação Escolar (CAE), Conselho Municipal da Saúde (CMS) e o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CMDPCD).

- **4º PASSO - Sala de aula invertida e apresentação dos resultados**

Durante a apresentação dos resultados obtidos por meio de suas pesquisas e entrevistas, os estudantes demonstraram surpresa e uma nova compreensão sobre o papel dos Conselhos Municipais em Colombo. De forma geral, os grupos destacaram positivamente o impacto na formulação de políticas públicas e na garantia dos direitos dos cidadãos colombenses. A atividade revelou, de maneira concreta, como os Conselhos atuam como instrumentos fundamentais na consolidação da cidadania e na promoção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Figura 1 - Apresentação dos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A atividade foi concluída com uma roda de conversa realizada após as apresentações dos grupos, com o objetivo de refletir, por meio dos relatos dos estudantes, sobre as expectativas iniciais e as percepções desenvolvidas ao longo do processo. Também foram discutidos os principais desafios enfrentados na execução das entrevistas e a forma como a experiência contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem individual. Um dos grupos, responsável por apresentar o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CMDPCD), compartilhou com a turma que o principal desafio encontrado foi o receio de adotar involuntariamente uma postura capacitista ao entrevistar o conselheiro Presidente José Aparecido Leite, um homem com deficiência física e cego.

Os estudantes demonstraram sentimentos de ansiedade e insegurança ao longo das semanas quanto à abordagem adequada para a entrevista,

especialmente por se tratar de uma comunicação com uma pessoa cega. A interação ocorreu por meio do aplicativo WhatsApp, e a primeira pergunta feita por eles ao entrevistado foi “como você consegue ler o whatsapp se você não consegue enxergar?”, além de outras perguntas relacionadas a maneira como abordar e conversar com uma pessoa com deficiência, as nomenclaturas, o uso das tecnologias assistivas, a acessibilidade e a importância do Conselho em relação aos direitos das pessoas com deficiência e a representatividade na nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da conquista de direitos das pessoas com deficiência está associada ao paradoxo entre a exclusão, o apagamento, a invisibilidade e a resistência. O pensar, o construir e o fazer uma educação levando em consideração as diferenças sob a perspectiva do respeito, valorização e reconhecimento é um dos grandes desafios que professoras e professores enfrentam em sala de aula.

O roteiro de atividades desenvolvidas ao longo do primeiro trimestre possibilitou apresentar dentro dos conteúdos de planejamento da SEED e do caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio do PR a deficiência, apagada ao longo do currículo de todas as disciplinas, com exceção de uma, que segundo os estudantes apresentava uma concepção biomédica, de um “problema” individual daquele que a “portava”.

Conhecer, compreender, entender e experimentar a Deficiência em sala de aula como parte da construção do ensino-aprendizagem dos estudantes se apresenta como uma ferramenta valiosa no combate ao capacitismo. A prática desenvolvida pode ser entendida como um possível caminho para se pensar e fazer uma Sociologia com Deficiência mesmo em meio a tantas reformas, esquecimentos e apagamentos.

A ausência da temática Deficiência nos currículos de Sociologia e de todas as outras disciplinas evidencia um grande desafio a ser enfrentado não apenas por uma educação sob uma perspectiva inclusiva, mas como uma sociedade inclusiva que reconhece e compreende as diferenças e as dinâmicas de poder

e exclusão que envolvem a deficiência. A Sociologia tem um papel fundamental na desconstrução de estigmas e na problematização das estruturas que sustentam o capacitismo. Se faz necessário incluir a deficiência nos currículos da educação básica, como objeto de estudo sociológico, antropológico e político para formar sujeitos mais conscientes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as múltiplas formas de existência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 15 de junho de 2024. **Institui a Política Nacional de Educação Inclusiva e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2024.

CAMPOY, L. C. **Ensinar sociologia fazendo sociologia: memórias e notas de uma pessoa que aprende, ensina e ensina a ensinar ciências sociais**. *Ensino da Sociologia em Debate*, Londrina, v. 1, n. 11, p. 1-18, jan./dez. 2021

DA COSTA, R. C. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo.

Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>> Acesso em: 10 mar 2025.

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. 2003.

_____. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, p. 64-77, 2009.

hooks, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2013.

LOPES, P. **Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar**. Anuário Antropológico, v. 44, n. 1, p. 67-91, 2019.

_____. **Deficiência na cabeça**: convite para um debate com diferença. Horizontes Antropológicos, v. 28, p. 297-330, 2022

MELLO, A. G. **Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência**. **Jacobin Brasil**, (n. esp.):98-102, 2020.

MELLO, A. G; AYDOS, V.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 28, n.64, p.74-29, set./dez. 2022.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Tese de Doutorado. [sn], 2000.

MORAES, A. C. **Licenciatura em Ciências Sociais: entre o balanço e o relato**. Tempo Social – USP, Abril, 2003.

_____. **Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.
SILVA, I. L. F. **O ensino das Ciências Sociais / Sociologia no Brasil: histórias e perspectivas.** Coleção Explorando o Ensino. Ministério da Educação, v.15, Brasília, 2002.

NEVES, A. D. ROCIO; PROKOPIUK, M. **TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E REFORMAS CURRICULARES: UM ESTUDO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.** Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 10, n. 2, p. 01-27, 2024.

SABERES, HIERARQUIAS E LIBERDADES: ENSINO DE SOCIOLOGIA, LIVRO DIDÁTICO, GÊNERO E DIVERSIDADE NO BRASIL

Artur Santos de Souza Silva¹

Sérgio Antônio Silva Rêgo²

RESUMO

Este trabalho analisa a representação e o inter cruzamento de gênero, diversidade sexual e raça em duas edições do livro didático “Sociologia para jovens do Século XXI”, comparando a edição de 2016 com a de 2024. Através da análise de conteúdo e de uma perspectiva interseccional, o estudo identifica mudanças e continuidades na abordagem dessas temáticas, destacando a incorporação de críticas às visões eurocêntricas e heteronormativas. A pesquisa examina capítulos específicos de ambas as edições, buscando compreender como o livro didático, enquanto ferramenta pedagógica, contextualiza discussões teóricas na realidade brasileira e promove a inclusão e a justiça social. Os resultados apontam para uma atualização e maior diversidade nas referências teóricas, além da introdução de conceitos contemporâneos e da discussão sobre descolonização do feminismo. Este estudo contribui para o debate sobre o papel do livro didático no ensino de sociologia, oferecendo subsídios para a produção de materiais mais inclusivos e representativos da diversidade brasileira.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino de sociologia, Interseccionalidade.

1 Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, pardo, homens-cis, Caruaru-PE. Mestre em Sociologia - Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE), artur.ssilva@professor.educacao.pe.gov.br;

2 Investigador colaborador - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho), branco, homem-cis, Caruaru-PE. Doutor em Sociologia - UMinho, santoniorego@gmail.com.

DESVELANDO SABERES: O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPELHO DAS DESIGUALDADES

O ensino de sociologia no Brasil, como disciplina da Formação Geral Básica, nomeadamente na esfera do Ensino Médio, desempenha um importante papel na construção de uma cidadania coletiva crítica e mais consciente. Cidadania essa capaz de compreender e intervir nas complexas dinâmicas sociais que configuram a realidade brasileira. Dessa maneira, ao abordar temáticas como gênero, diversidade sexual e raça, a sociologia propõe não apenas a desnaturalizar e estranhar hierarquias e desigualdades histórica e culturalmente construídas, mas oferece importantes ferramentas teóricas e metodológicas que visam compreender e desconstruir as estruturas que perpetuam opressões. Nesse sentido, o livro didático surge como uma importante ferramenta pedagógica, mediando o diálogo entre teoria e prática, entre o conhecimento acadêmico e as experiências das vidas cotidianas dos/as estudantes, permitindo que conceitos sociológicos sejam aplicados à análise de problemas sociais concretos.

A sociologia, nesse contexto, está envolvida num amplo processo interdisciplinar, sendo uma das possibilidades para desvelar os mecanismos sociais que (re)produzem desigualdades de gênero, diversidade sexual e raça. No Brasil, onde o patriarcado (cf. Lerner, 2019 [1986]) e a misoginia se entrelaçam com o racismo e a colonialidade, a discussão sobre gênero e diversidade sexual não pode ser dissociada de outras formas de opressão. Desse modo, mobilizar um amplo conjunto de teorias, autores/as e abordagens para trabalhar essas questões no ambiente escolar é uma maneira de ampliar e replicar o conhecimento, possibilitando a construção de uma sociedade mais equânime. Lélia Gonzalez (2020 [1988]) e Sueli Carneiro (2023) destacam, em suas obras, a interseccionalidade como chave para compreender a experiência das mulheres negras, submetidas a uma dupla marginalização: de gênero e de raça – para além da classe. Lélia Gonzalez argumenta que o feminismo hegemônico, centrado na experiência de mulheres brancas de classe média, falha em reconhecer as especificidades das mulheres negras e indígenas. Essa crítica permanece atual e deve ser incorporada ao ensino de sociologia,

tanto para problematizar as hierarquias de gênero quanto para ampliar o olhar sobre as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

O livro didático, quando bem elaborado, pode ser um instrumento poderoso nesse processo. Ele não apenas sintetiza teorias clássicas e contemporâneas, mas também contextualiza essas discussões na realidade brasileira. Por exemplo, ao tratar do feminicídio, o livro pode ir além da definição jurídica e explorar como o machismo estrutural se manifesta em diferentes esferas da vida social, desde a violência doméstica até a precarização do trabalho feminino. Simone de Beauvoir (2019 [1949]) pode ser articulada com dados recentes sobre violência contra mulheres no Brasil, como os apresentados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em seu Anuário de 2024. Essa abordagem permite que os estudantes não apenas compreendam conceitos abstratos, mas também os relacionem com problemas concretos de sua realidade.

Nada obstante, o livro didático não está imune a críticas. Amiúde, ele reproduz visões eurocêntricas e heteronormativas, marginalizando vozes periféricas e dissidentes. Para superar essa limitação, é fundamental que os materiais didáticos incorporem autores/as que desafiam as narrativas hegemônicas. Para além disso, também é importante frisar a política de gênero e diversidade sexual no país como direciona e fomenta a discussão, mercado, política de ensino e currículo. Haja vista a abundante faceta de conservadorismo e violência em torno da discussão (cf. Rêgo; Silva; Gonçalves, 2025), a utilização do livro didático como ferramenta de aprendizado deve ser complementada por outras estratégias pedagógicas, dadas as limitações do material e a necessidade de ampliação por parte da docência, diante da leitura de sua realidade estudantil.

A criação de múltiplos mecanismos de aprendizado é deveras importante para contemplar a polifonia estudantil no ambiente escolar e as diversas formas de aprendizagem (cf. Brandão; Rêgo; Silva, 2021). Essa polifonia é representada a partir da análise de classe, diversidade de gênero e sexual, raça, localização geográfica, letramento, entre outros fatores.

A sociologia é uma disciplina em constante construção, e seu ensino não pode se restringir à transmissão de conteúdos estáticos. Dinâmicas de grupo, debates, projetos de pesquisa e a utilização de recursos audiovisuais

podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e engajador. Isso tudo sem esquecer do protagonismo exercido por docentes e discentes. Esse dado é basilar para a efetivação e envolvimento de todos os entes da comunidade escolar e a ressonância desse processo a outros atores que estão mais ausentes do ambiente escolar. Portanto, ampliadores de teorias e possíveis práticas exitosas.

METODOLOGIA

Diante disso, analisar o livro didático e o material contido nele pode ser revelador de uma considerável gama de ações que podem ser elaboradas no ambiente escolar, ao estabelecer limites dessa ferramenta, potencialidades e usos desde a visão docente quanto à discente. Dessa forma, o objetivo aqui empreendido é o de analisar como as temáticas de gênero, diversidade sexual e raça aparecem em duas edições do livro didático “Sociologia para jovens do Século XXI”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa. As edições escolhidas foram a de 2016, da Editora Imperial Novo Milênio, submetida ao edital do PNLD de 2018; e a edição de 2024, da Editora do Brasil, submetida ao PNLD de 2026. A metodologia adotada inclui uma análise de conteúdo (Bardin, 2016 [1977]) qualitativa, que visa identificar as mudanças e continuidades nas representações de gênero, diversidade sexual e raça entre as duas edições.

A partir da definição de Laurence Bardin (2016 [1977]) compreende-se por análise de conteúdo como uma forma de sistematização e interpretação de significados presentes em discursos, desde os escritos até os oralizados. Esse conjunto de técnicas permite um processo de exploração objetiva de identificação de padrões, temas e categorias.

Ainda que a análise de apenas um livro não esgote todas as possibilidades, pretende-se, aqui, apontar caminhos para a compreensão do livro didático, ferramenta importante para o ensino de sociologia, em dois cenários diferentes: antes da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e após as mudanças mais recentes (Lei nº 14.945/2024), possibilitando destacar as mudanças e as continuidades. Para tanto, utilizar-se-á os capítulos, em cada

uma das edições, que diretamente tratem das temáticas escolhidas (gênero, diversidade sexual, raça e seus intercruzamentos) para observar ao menos três aspectos: quais autores/as foram utilizados como referenciais teóricos, quais dados foram utilizados para contextualização e de que maneira esses temas são retomados nas questões ao fim de cada capítulo. Da edição de 2018, serão utilizados os capítulos 22, intitulado “Lugar de mulher é onde ela quiser?” Relações de gênero e dominação masculina no mundo de hoje” e 23, “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.” Debatendo a diversidade sexual e de gênero”. Da edição mais recente, os capítulos selecionados foram os 19 e 20, de títulos “Relações de gênero no mundo de hoje” e “Debatendo a diversidade sexual e de gênero”, respectivamente.

A análise comparativa (Yin, 2001) será guiada por um quadro teórico que incorpora perspectivas interseccionais, considerando as interações entre gênero, raça, classe e sexualidade. A pesquisa também buscará identificar como as edições mais recentes do livro didático têm incorporado críticas às visões eurocêtricas – e.g. perspectiva decolonial – e heteronormativas, e como elas têm abordado temas contemporâneos como o feminicídio, a precarização do trabalho feminino e a violência contra populações LGBTQIA+.

Por fim, o estudo pretende contribuir para o debate sobre o papel do livro didático no ensino de sociologia, propondo estratégias pedagógicas que possam ampliar o impacto desses materiais na formação de uma cidadania crítica e consciente das desigualdades sociais. A análise comparativa das edições de 2018 e 2026 permitirá não apenas identificar avanços e desafios na abordagem de gênero, diversidade sexual e raça, mas também oferecer subsídios para a produção de materiais didáticos mais inclusivos e representativos da diversidade brasileira.

GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO E DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Kimberlé Crenshaw (2002 [1989], p. 177) trata do conceito de interseccionalidade. Segundo a autora o conceito emerge como uma importante ferramenta analítica para auxiliar na compreensão dos mais diferentes eixos

de opressão/ subordinação – como gênero, raça, classe e sexualidade – se entrecruzam, produzindo experiências singulares de marginalização e insubmissão. No contexto brasileiro, onde o brutal legado colonial, com destaque para o patriarcado e o racismo estrutural se imbricam de maneira profunda, a interseccionalidade não é apenas um recurso teórico, mas um prisma analítico necessário para desvelar as complexidades das intensas desigualdades sociais.

Essa perspectiva é essencial para o ensino de sociologia, pois permite problematizar as hierarquias sociais de maneira mais ampla e contextualizada. Patrícia Hill Collins (2019 [2000], p. 57) destaca o que chama de matriz de dominação, que define como um processo de dominação a partir de intersecções de opressões as quais estão enraizadas estruturalmente em suas realidades desde formas disciplinares, hegemônicas, disciplinares até os relacionamentos interpessoais, internalizando assim a prática excludente. A autora destaca que a resistência a essas opressões também ocorre de forma interseccional, sendo construída a partir de múltiplas identidades e experiências localizadas.

Desse modo, a compreensão de que a matriz de dominação não é estática, dado que enquanto construção cultural pode vir a ser combatida e destruída. No entanto, há um amplo conjunto de experiências de fortalecimento dos grupos minorizados que passam tanto por políticas de inclusão educacional, visibilidade de experiências exitosas, etc., nos mais diferentes segmentos da sociedade. No contexto brasileiro, essa perspectiva é particularmente relevante, ao permitir compreender como movimentos sociais – como o feminismo negro, movimento de mulheres rurais, indígenas e o movimento LGBTQIA+ –, articulam suas agendas de enfrentamento de maneira interseccional, a fim de desafiar não apenas o machismo, mas também o racismo e a homofobia.

A resistência, nesse contexto, não se limita à oposição direta às estruturas de poder, mas envolve a construção de novos saberes e práticas que desafiam as hierarquias sociais. Em consonância com as reflexões anteriores Audre Lorde (2021 [1984], p. 135) destaca que “as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande”, numa evidente reflexão acerca da premissa de que a resistência deve ser erigida a partir de perspectivas e práticas alternativas.

No ensino de sociologia, isso implica a incorporação de metodologias participativas e dialógicas, que permitam aos estudantes reconhecer e valorizar

suas próprias experiências e identidades. O chamado nó epistêmico, descrito por Helleith Saffioti (1969; 2004) expõe a dificuldade de separar as categorias mencionadas, no entanto, salienta a interdependência das categorias, portanto, opressões de ordem cultural, econômica e sociais. Desse modo busca-se quebrar as hierarquias a partir do processo de desnaturalização, promover a interseccionalidade e estimular, mais uma vez, práticas de insubordinações.

Portanto, a interseccionalidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática política e pedagógica que busca desvelar e transformar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades sociais. No contexto brasileiro, onde as opressões de gênero, raça e classe se entrelaçam de maneira profunda, a interseccionalidade é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. O ensino de sociologia, ao incorporar essa perspectiva, pode contribuir para a formação de uma cidadania crítica e consciente, capaz de reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de opressão que configuram a realidade brasileira.

Paulo Freire (2022 [1968]) e bell hooks (2017 [1994]) enfatizam a importância de se pensar a educação como uma prática de liberdade capaz de desconstruir sociais e empoderar comunidades e indivíduos. Para tanto, a dialogicidade deve ser um elemento presente na prática discente, incluindo a escolha do material que será trabalhado com o grupo discente, além de estabelecer o respeito ao conhecimento a priori desse ator social. Desse modo, compreende-se a sala de aula e a prática educacional como um espaço onde não existe neutralidade, dado que o engajamento e comprometimento com a justiça social devem ser uma constante da prática pedagógica. Diante disso, o ensino deve ser um espaço de desconstrução das hierarquias sociais, onde os/as estudantes possam reconhecer e questionar as estruturas de poder que os oprimem. Essa perspectiva é especialmente relevante para o ensino de sociologia, que deve ir além da transmissão de conteúdos estáticos e promover um diálogo crítico com as realidades sociais.

Um livro didático que adota uma abordagem crítica e interseccional pode, por exemplo, articular as reflexões desde pensadoras fundadoras do feminismo, tais como Simone de Beauvoir até mesmo as discussões mais recentes. Essa abordagem holística permite que os/as discentes não apenas compreendam

conceitos abstratos, mas também os relacionem com problemas concretos de sua realidade. Isso se dá ao mesmo tempo em que sejam introduzidas nesse espaço autores/as e teorias que tratem de desafiem as narrativas hegemônicas, busquem desconstruir visões eurocêntricas, estereotipadas e heteronormativas, possibilitando assim uma educação mais inclusiva e representativa.

No entanto, como alerta bell hooks (2017 [1994]), a educação libertadora não pode e não deve ser limitada exclusivamente ao uso de materiais didáticos; ela deve envolver práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa estudantil e a construção coletiva do conhecimento. Em consequência disso, o ensino de sociologia, ao incorporar essas perspectivas, pode se tornar um espaço de resistência e empoderamento, onde os/as estudantes possam reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de opressão que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, a categoria gênero é indispensável à compreensão das desigualdades sociais, uma vez que ela estrutura relações de poder e hierarquias que permeiam todas as esferas da vida. Simone de Beauvoir (2019 [1949]) destaca que o gênero é uma construção sociocultural, fugindo assim de um determinismo biológico. Judith Butler (2003 [1990]) salienta que o gênero é um importante marcador cultural, juntamente com a classe e raça, associando-se a premissa da interseccionalidade já mencionada. Em concordância, María Lugones (2008) trata da ideia de colonialidade de gênero, para a qual há uma expansão do conceito de colonialidade trabalhado por Aníbal Quijano (cf. 1991) – ser, poder, saber e de natureza –, operada, dentre outros fatores por meio do binarismo de gênero, mulher/homem.

No que tange ensino de sociologia, a categoria gênero deve ser abordada de maneira crítica, a fim de desconstruir estereótipos e naturalizações. Por exemplo, ao tratar do feminicídio, o livro pode ir além da definição jurídica e explorar como o machismo estrutural se manifesta em diferentes esferas da vida social, desde a violência doméstica até a precarização do trabalho feminino.

Para tanto, associa-se a categoria da diversidade sexual que refere à pluralidade de identidades e expressões sexuais que desafiam a norma heterossexual. Judith Butler (2003 [1990]) trabalha a dimensão da chamada performatividade de gênero, ao argumentar que gênero e sexualidade são performances sociais que não estão fixadas em uma essência biológica. Numa

evidente crítica para desconstruir a heteronormatividade e ampliar o debate da visibilidade de identidades LGBTQIA+. Desse modo procura romper com a fobia em torno da discussão sobre gênero ao abordar a existência e resistência frente aos intensos ataques contemporâneos, especialmente no contexto político e educacional. Nesse sentido Judith Butler (2024) defende que as teorias e estudos de gênero e diversidade sexual são essenciais para promoção da igualdade e a justiça social, desafiando normas binárias e hierarquias opressivas, tal como o chamado “pânico moral”. No Brasil, onde a homofobia e a transfobia são ainda muito presentes, a discussão sobre diversidade sexual é essencial para promover a inclusão e o respeito às diferenças.

O livro didático, ao abordar a diversidade sexual, deve romper com visões heteronormativas e incluir perspectivas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades sexuais. Também é importante que o livro didático contextualize essas discussões na realidade brasileira, ao abordar temas como a violência contra a população LGBTQIA+ e a importância de políticas públicas de inclusão, contextualizando as discussões.

No que se refere a discussão sobre raça pode-se perceber que é uma categoria importante para compreender as desigualdades sociais no Brasil, um país marcado pelo legado da escravidão e do racismo estrutural. Obviamente indo além da compreensão ilusória e reducionista em perceber as categorias gênero, raça e classe como estanques e numa perspectiva de tríade em uníssono. Frantz Fanon (2008 [1952]) incorpora a discussão o conceito de colonialismo ao estabelecer a ideia de hierarquias raciais que continuam a oprimir as populações negras. Desse modo as subalternizações incorporam a premissa da naturalização e auxiliam na manutenção de um status social de marginalização e exclusão.

No ensino de sociologia, a promoção e a valorização das culturas e saberes afro-brasileiros e indígenas torna-se fundamental para que exista um processo em curso de emancipação/ empoderamento (cf. Freire; Shor, 2021 [1986]). Nesse sentido, a utilização do livro didático pode desempenhar um papel importante no processo educacional e de construção crítica do conhecimento desde que incorpore autores/as que desafiam as narrativas hegemônicas e ofereçam perspectivas alternativas sobre a história e a cultura brasileira.

Além do livro didático ser uma ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem, ele é também um poderoso artefato político que reflete e reproduz visões de mundo. Como destacam Michael Apple (1995) e Pierre Bourdieu (1998), o livro didático está longe da neutralidade, pois ele carrega consigo ideologias e valores que podem reforçar ou desafiar as hierarquias sociais. Michael W. Apple (1995) argumenta que, embora o sistema educacional reproduza estruturas de poder dominantes e perpetue desigualdades sociais, ele também pode se tornar um terreno fértil para resistência e transformação. Ao destacar o papel do currículo oculto e das políticas educacionais na manutenção de hierarquias sociais, o autor enfatiza a importância de movimentos sociais e práticas pedagógicas críticas para desafiar essas estruturas. Michael Apple (1995, p. 45) afirma que

apesar das causas socioeconômicas do currículo oculto diferenciado serem vistas como sendo profundamente complexas, o facto é que o papel fundamental da escola é visto como sendo o da reprodução, de algum modo fiel, da divisão do trabalho. A escola é uma instituição determinada.

Diante disso, o autor passa a revelar a dualidade do processo educacional como instrumento de dominação e potencial emancipatório. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023 [1970]) por sua vez, exploram como o sistema educacional opera como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. A conceituação de capital cultural e violência simbólica são bastante importantes para explicar como a escola – enquanto elemento legitimado pelo Estado – legitima as diferenças sociais ao valorizar saberes e comportamentos associados às classes dominantes.

Na atual conjuntura do Brasil, mais especificamente pós-golpe 2016 (cf. Rocha, 2023), um poderoso processo de conservadorismo e a violência passam a permear muitas discussões sobre gênero, diversidade sexual e raça (cf. Souza, 2019; 2024). Um conservadorismo que se manifesta de forma marcante em diversos âmbitos da sociedade, como nos discursos religiosos – definidos pelo radicalismo e pelo reducionismo na interpretação de textos sagrados –, nos cenários políticos – com a ascensão de movimentos de extrema-direita – e no campo educacional – exemplificado por iniciativas como o “Escola Sem

Partido” e a oposição à chamada “ideologia de gênero” (cf. Junqueira, 2022). Diante desse contexto, o livro didático emerge como um instrumento fundamental para promover a inclusão e a justiça social, desafiando assim algumas das narrativas hegemônicas e visando oferecer perspectivas críticas e interseccionais, desde as clássicas até as mais recentes.

Não obstante, para que o livro didático desempenhe esse papel, ele deve ser elaborado de maneira crítica e interseccional, incorporando autores/as que busquem tratar de maneiras múltiplas as narrativas dadas como cristalizadas e naturais e passem a oferecer perspectivas alternativas sobre as desigualdades sociais.

UMA PROPOSTA COMPARATIVA ENTRE EDIÇÕES DE UM LIVRO DIDÁTICO

O primeiro conceito que guia a discussão aqui é o de interseccionalidade, importante ferramenta analítica para auxiliar na compreensão dos mais diferentes eixos de opressão/subordinação – como gênero, raça, classe e sexualidade – se entrecruzam, produzindo experiências singulares de marginalização e insubmissão (Crenshaw, 2002 [1989], p. 177). Essa perspectiva é essencial para o ensino de sociologia, ao problematizar as hierarquias sociais de maneira mais ampla e contextualizada. Patrícia Hill Collins (2019 [2000], p. 57) destaca o que chama de *matriz de dominação*, definida como um processo de dominação a partir de intersecções de opressões as quais estão enraizadas estruturalmente em suas realidades desde formas disciplinares até os relacionamentos interpessoais.

Audre Lorde (2021 [1984], p. 135) destaca que “as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa-grande”, refletindo que a resistência deve ser erigida a partir de perspectivas e práticas alternativas. Consonante, Paulo Freire (2022 [1968]) e bell hooks (2017 [1994]) enfatizam a importância de pensar a educação como uma prática de liberdade capaz de desconstruir sociais e empoderar indivíduos e comunidades. No ensino de sociologia, isso implica na incorporação de metodologias participativas e dialógicas, possibilitando aos estudantes reconhecer e valorizar suas próprias experiências e identidades.

A categoria gênero é indispensável à compreensão das desigualdades sociais. Simone de Beauvoir (2019 [1949]) destaca que o gênero é uma construção sociocultural, fugindo do determinismo biológico. Judith Butler (2003 [1990]) salienta que o gênero é um importante marcador cultural, juntamente com a classe e raça, associando-se a premissa da interseccionalidade já mencionada. María Lugones (2008), ao expandir o conceito de colonialidade (Aníbal Quijano cf. 1991), trata da ideia de *colonialidade de gênero*, que opera por meio do binarismo de gênero, mulher/homem.

A partir desse ponto de vista, o livro didático deveria romper com visões heteronormativas e incluir perspectivas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades sexuais. Emergindo, assim, como um instrumento fundamental para promover a inclusão e a justiça social ao contextualizar essas discussões na realidade brasileira. A análise dos capítulos selecionados destacou quais referências teóricas foram utilizadas e nomeadas diretamente e quais conceitos que apareceram em destaque no texto (negrito, itálico, em título de seção ou em quadro e glossário). O que foi percebido, está sumarizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Comparativo dos capítulos selecionados entre as edições do livro Sociologia Para Jovens do Século XXI (2016 e 2024)

EDIÇÃO	2016		2024	
CAPÍTULO	Capítulo 22	Capítulo 23	Capítulo 19	Capítulo 20
REFERÊNCIAS	Deborah Blum, Joan Scott, Judith Butler, Pierre Bourdieu, Olympe de Gouges, Céli Pinto, Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Betty Friedan	Não há menção direta a referências teóricas	Deborah Blum, Judith Butler, Joan Scott, Olympe de Gouges, Simone de Beauvoir, Heleieth Saffioti, Céli Pinto, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Angela Davis, Carla Akotirene, Audre Lorde, Chimamanda Ngozi Adichie	Robert Stoller, Gustavo Venturi

<p>CONCEITOS</p>	<p>Sexo, Gênero, Identidade de gênero, Dominação masculina, Violência simbólica, Transgêneros, Feminismo negro, Transfeminismo, Violência de gênero</p>	<p>Visibilidade, Invisibilidade, Sexo, Gênero, Identidade de gênero, Transgênero, Pessoas trans, Heteronormatividade, Orientação sexual e afetiva, Transfobia, Homofobia, Estigmatização, Discriminação, Violência física, Violência psicológica, Homossexualismo (crítica), Movimento social, Nome social</p>	<p>Feminicídio, Sexo biológico Gênero, Identidade de gênero, Papel de gênero, Visão binária, Movimentos feministas, Feminilidade, Feminismo negro, Interseccionalidade, Misoginia, <i>Red Pill</i>, Sororidade, Transfeminismo, Travesti, Cisgênero</p>	<p>Visibilidade, Sexo, Gênero, Identidade de gênero, Orientação Sexual, Heteronormatividade, Invisibilidade, Estigmatização, Discriminação, Violência física e psicológica, Movimento LGBTQIAPN+, Nome social</p>
-------------------------	---	--	---	---

O que se pode perceber, em termos de referências, na edição mais recente, ambos os capítulos analisados contam com menções diretas às referências utilizadas. Além disso, houve também uma preocupação aparente com a variação identitária, como a supressão de Pierre Bourdieu e a adição de Carla Akotirene. Quanto aos conceitos, para além das questões tradicionais, que se mantêm, houve uma atualização que abarca termos cuja discussão parece ter emergido mais correntemente no cenário brasileiro, como o pensamento “*red pill*” e suas implicações.


Uma outra possibilidade de análise comparativa entre as edições do livros é perceber como as temáticas são retomadas nas questões e atividades ao fim dos capítulos. Para isso, aqui, utilizaremos as tipologias de análise de questões a partir de Silva (2019). Baseado na análise de Marcuschi (2008) a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Silva (2019) buscou redefinir o que cada uma das categorias de questões significaria no contexto dos livros didáticos de sociologia. São elas: questões de cópia, definidas como “questões cujo objetivo é definição de um conceito específico”; questões objetivas, que “pedem apenas a diferenciação de conceitos”; questões subjetivas, que são “questões de opinião, concordância ou discordância e comentário”; questões inferenciais, que “corroboram para algum tipo de operacionalização do

conceito, como explicar um fenômeno específico ou relacionar dois ou mais conceitos”; e, por fim, questões do tipo global, que “além de fomentar a operacionalização do conceito (como a inferencial) traz – ou pede – exemplos do cotidiano” (Silva, 2019, p. 7).

Por questões de limitações da própria natureza deste trabalho, optou-se por selecionar as questões que exigem uma resposta dissertativa, excluindo questões retiradas de vestibulares, ENEM ou avaliações semelhantes (e questões que utilizem do mesmo modelo) e questões que proponham atividades em duplas ou grupos. A análise das questões selecionadas segue sumarizada nos quadros a seguir.

Quadro 2 - Análise das questões do final do capítulo 22, da edição de 2016

QUESTÕES	TIPOLOGIA
O que significa <i>feminismo</i> ? Explique e caracterize as chamadas “quatro ondas” do movimento feminista, apresentando também as críticas que o identificam com uma perspectiva eurocêntrica.	Inferencial
O capítulo se encerra apresentando diversos dados sobre a condição das mulheres em nosso país. A partir dessas informações, (a) pesquise e atualize os números a respeito da violência contra as mulheres brasileiras, incluindo os dados sobre os casos de feminicídio; e (b) pesquise e apresente para a turma dados sobre a condição das mulheres em outras partes do planeta, comparando com a realidade que vivemos aqui.	Global

QUESTÕES	TIPOLOGIA
<p>Caracterize o que pode ser entendido como assédio sexual, comentando as informações contidas no seguinte cartaz:</p>  <p>LUISA JÁ NÃO AGUENTAVA MAIS OS CARAS MEXENDO COM ELA NA RUA.</p> <p>AI FOI CONVERSAR COM OS AMIGOS PARA SABER O QUE ACHAVAM DISSO.</p> <p>SEU SHORT ERA MUITO CURTO? COM QUE RÓDAPU TAVA ERA PEDINDO! MAS AÍ TU TAVA ERA PEDINDO!</p> <p>E LUISA PENSOU EM NÃO USAR MAIS SHORT.</p> <p>ATÉ QUE ELA VIU....</p> <p>E AÍ ELA SACOU...</p> <p>CANTADA NÃO TEM NADA A VER COM VESTIMENTA. NÃO CABE AO ASSEDIADO A RESPONSABILIDADE DE ACABAR COM O ASSEDIO.</p>	Inferencial

Quadro 3 - Análise das questões do final do capítulo 23, da edição de 2016

QUESTÕES	TIPOLOGIA
Qual a diferença entre sexo e gênero? E o que significam os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero?	Objetiva
De que maneira a homofobia e transfobia se materializam?	Global
Faça uma reflexão sobre as transformações que aconteceram a partir da metade do século XX e que garantiram o avanço dos direitos de pessoas trans e homossexuais.	Subjetiva

Quadro 4 - Análise das questões do final do capítulo 19, da edição de 2024

QUESTÕES	TIPOLOGIA
Elabore um quadro para sistematizar as principais ideias que caracterizam as chamadas “quatro ondas” do movimento feminista. Para cada uma delas, procure situar o período e o contexto social em que aconteceu, quais eram as principais pautas e reivindicações, as principais intelectuais e suas ideias.	Inferencial

<p>Sojourner Truth (c. 1797-1883) nasceu como uma mulher escravizada em Nova York, e, depois de receber alguma educação da família a que pertencia, tornou-se uma pregadora pentecostal, ativa abolicionista e defensora dos direitos das mulheres nos Estados Unidos. Leia um trecho de sua fala durante a Convenção dos Direitos da Mulher, ocorrida em Ohio, Estados Unidos, em 1851, e faça o que se pede.</p> <p>Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu ari e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? [...] TRUTH, S. Eu não sou uma mulher? Geledés, [s. l.], 8 jan. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/. Acesso em: 1 out. 2024.</p> <p>O discurso de Sojourner Truth traz um elemento central abordado pelo feminismo negro, que é a intersecção entre a opressão de gênero e a racial, evidenciando a dupla discriminação sofrida pelas mulheres negras.</p> <p>a) Encontre no texto trechos que evidenciem essa intersecção.</p> <p>b) Como essa intersecção entre opressão de gênero e de raça pode ser observada na vida das mulheres negras contemporâneas? Apresente um exemplo tendo como base a realidade brasileira atual.</p>	Cópia Global
--	--------------

Quadro 5 - Análise das questões do final do capítulo 20, da edição de 2024

QUESTÕES	TIPOLOGIA
Qual é a diferença entre sexo e gênero? O que significam os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero?	Objetiva
Quais foram as transformações que aconteceram a partir da metade do século XX e que garantiram o avanço dos direitos de pessoas trans e homossexuais?	Subjetiva

A partir do exposto, pode-se notar que a variação dos tipos de questões se manteve quando comparados os capítulos equivalentes nas duas edições. Ainda que tenha havido a repetição literal de uma das questões (Qual a diferença entre sexo e gênero? E o que significam os conceitos de orientação

sexual e identidade de gênero?) e a presença de outras duas questões bastante semelhantes, as questões se apresentam com a pretensão de estimular os estudantes a desenvolver análises e relacionar conceitos que colaborem para o entendimento da realidade social brasileira.

INCONCLUSÕES

O presente trabalho empreendeu a tentativa de analisar como duas edições de um mesmo livro didático apresentam as questões de gênero e seus intercruzamentos gênero, diversidade sexual e raça. Partindo de uma perspectiva interseccional e decolonial, o trabalho discutiu esses elementos acreditando na importância do material didático tanto para estudantes quanto para docentes.

É válido destacar que os textos entre os capítulos mantiveram seu conteúdo e sua estrutura, de forma geral, bastante semelhantes entre as edições – nos pares capítulo 22 (2016) com capítulo 19 (2024) e capítulo 23 (2016) com capítulo 20 (2024). Não obstante, notou-se que houve um aumento nas pessoas referenciadas, variando gênero, raça e localização. Exemplo disso, a supressão de Pierre Bourdieu e a adição de Carla Akotirene.

Houve, ainda, a inserção, no capítulo 19 (2014) do tópico “Descolonizando o feminismo”, no qual há a discussão direta sobre o conceito de interseccionalidade. A atualização da sigla, de “LGBT” para “LGBTQIAPN+” e inserção de conceitos atuais como o de “misoginia”, “*red pill*” e “sororidade” e articulação com dados recentes representam a direção de atualização e contextualização defendida aqui.

Quanto às questões, percebeu-se, de forma geral, uma variedade nas tipologias de cada um. Assim, pode-se afirmar que as indagações ao fim de cada capítulo se apresentam com a pretensão de estimular os/as estudantes a desenvolver análises e relacionar conceitos que colaborem para o entendimento da realidade social brasileira.

Por fim, o trabalho não esgota, nem pretendia, as possibilidades de análises dos livros didáticos. Ainda assim, acredita-se que pesquisas a respeito dos materiais utilizados por docentes e estudantes no ensino de sociologia

contribuam para o desenvolvimento e a reafirmação da importância da disciplina na formação da juventude.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto Editora: Porto, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro, Edições 70: Lisboa, 2016 [1977].

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 [1949].

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 [1970].

BRANDÃO, Ana Maria; RÊGO, Sérgio Antônio Silva; SILVA, Joana Teixeira Ferraz da. Gênero(s) e sexualidade(s): uma experiência de ensino em contexto acadêmico, **Configurações**, 28, 2021. Disponível em <http://journals.openedition.org/configuracoes/14010>; DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.14010>. Acesso em 22 mar. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Trad. Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019 [2000].

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002 [1989]. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Acesso em 23 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022 [1968].

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017 [1994].

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Trad. Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021 [1984].

LUGONES, María. (2008b). Colonialidad y género. In: **Tábula Rosa**, nº. 9, pp. 73-101.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Compreensão. In: _____. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Editora Parábola, 2008, p. 227-282

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Sociologia para jovens do século XXI**. São Paulo: Editora do Brasil, 2024.

QUIJANO, Aníbal. (1992). **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. In: Perú Indígena, 13, 29, pp. 11-29.

SILVA, Artur. **Os livros didáticos de Sociologia: uma análise de questionários**. Florianópolis: VI Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENASEB), 2019.

YIN, Robert. (2001). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

SOCIOLOGIA E ANCESTRALIDADE NO CURRÍCULO: A ELETIVA COMO PONTE PARA A DISCUSSÃO SOBRE AS RAÍZES AFRO-INDÍGENAS DO BRASIL

Janeide da Silva Cavalcante¹
Laylson Mota Machado²

RESUMO:

O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência a partir de uma eletiva (que compõe a base diversificada do currículo do ensino médio), cujo tema foi “Beleza e ancestralidade: O poder afro e indígena na construção sócio cultural brasileira”, com duração de 6 meses, realizado em uma escola localizada no Norte do Tocantins. Com a intenção de promover a valorização da diversidade étnica, esta eletiva se dedicou ao estudo aprofundado das culturas africanas e indígenas. Compreender a história e a cultura africana e afro-brasileira é crucial não apenas para a inclusão social da grande parte mestiça da população brasileira, mas, acima de tudo, para refletir sobre como nos tornamos uma sociedade tão rica em matizes e tradições, resultante da influência de europeus, indígenas e africanos, todos desempenhando papéis significativos nesse processo. Adicionalmente, a eletiva também buscou alinhar-se às normas estabelecidas pela legislação que orienta a educação nacional, a fim de incorporar no currículo oficial a obrigatoriedade do tema

-
- 1 Professora da Educação básica do Estado do Tocantins, Mestra em Sociologia (PPGS-UFMA) e Doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (PPGCsoc-UFMA).
 - 2 Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Mestre em Cultura e Território pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGcult- UFNT) e Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFPEL)

“História e cultura afro-brasileira e indígena”. Assim, com a carga horária limitada destinada ao ensino de sociologia, utilizo as eletivas como uma estratégia valiosa para intensificar discussões que são fundamentais na educação básica.

INTRODUÇÃO

Desde que a lei 11.645 foi criada, tornando obrigatórias as discussões sobre a história dos povos indígenas e afro-brasileiros nas escolas, vista como um avanço nas lutas por uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, ainda enfrentamos vários desafios para colocar essa lei em prática. Entre eles, estão a falta de profissionais qualificados, a escassez de materiais didáticos e o fato de a lei ainda não estar integrada oficialmente nos currículos escolares. Além disso, em muitas comunidades escolares, ainda existe a ideia de que esse tema é responsabilidade apenas das disciplinas de História, Artes e Literatura.

No campo da Sociologia, a qualificação para tais debates não é um empecilho para o profissional da área que, entretanto, vê na sua pouca carga horária um dos grandes desafios para então se aprofundar em tal temática. Apesar do currículo de Sociologia as questões indígenas e africanas estarem presentes, o pouco número de aulas, e as outras habilidades e objetos do conhecimento a serem cumpridos, reduz e é um entrave para que esta discussão seja de forma mais completa desenvolvida.

Desde 2017, o ensino médio brasileiro tem passado por reformas, sendo conhecido como o novo ensino médio. Essas mudanças têm como objetivo tornar essa etapa mais atrativa para os jovens, oferecendo maior protagonismo e opções de escolhas, através dos itinerários formativos. No entanto, desde a sua implementação, esse modelo tem enfrentado críticas tanto de professores quanto de alunos. Em 2024, novas alterações foram introduzidas, aumentando a carga horária total de 2400 para 3000 horas.

Com as reformas feitas em 2024 no currículo do novo ensino médio, o estado do Tocantins já implementou mudanças em 2025. Algumas disciplinas tiveram a carga horária aumentada, enquanto as trilhas de aprofundamento foram eliminadas. O currículo do novo ensino médio em Tocantins agora é formado pelas disciplinas obrigatórias do currículo comum, além do projeto de vida e das eletivas, que fazem parte dos itinerários formativos.

A disciplina de sociologia, que até 2024 era oferecida apenas na primeira e na terceira série, passou a ser obrigatória em todas as séries do ensino. No entanto, a carga horária dedicada a essa disciplina ainda é bastante reduzida.

Isso faz com que o professor que ensina sociologia precise complementar sua carga horária com componentes curriculares como, projeto de vida e eletiva. Ou até mesmo complementar carga horária em outra escola.

Outrora, no ano de 2024, o ensino médio no estado do Tocantins era composto pelas disciplinas obrigatórias, eletiva, trilhas de aprofundamento e projeto de vida. A eletiva é um componente curricular que os alunos podem escolher, que faz parte do itinerário formativo. Além disso, busca-se nas escolas que tenham eletivas de todas as áreas do conhecimento, possibilitando maior possibilidade de escolha dos estudantes.

Diante disso, com pouca carga horária destinada a disciplina de sociologia, utilizamos a eletiva, como espaço para debater temas e conceitos que impossibilitados pelo pouco tempo destinado a disciplina. Sendo assim, o presente trabalho é fruto de uma eletiva desenvolvida pela primeira autora desse trabalho, em uma escola localizada no norte do Tocantins, no ano de 2024. Que elegeu como temática para ser desenvolvida com os alunos as questões raciais e indígenas, nota-se a importância desse tema na cidade que conta com uma grande presença de povos indígenas.

Além disso, ano de 2024, o estado do Tocantins, por meio da secretaria estadual de educação (SEDUC-TOCANTINS) desenvolveu um projeto por título, o “Poder Afro”, com o objetivo de fortalecer a educação antirracista nas escolas estaduais, valorizando a cultura afro-brasileira e combatendo o racismo. Para isso, foi entregue nas escolas materiais didáticos para as três séries do ensino médio, além de formações ao professor de História de cada unidade escolar. Pensando a possibilidade de utilizar esse material e o contexto sócio cultural da região, a presente eletiva tinha um caráter estratégico de chamar a atenção dos alunos para que tal componente fosse escolhido.

LEI 11.645/08: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS E REINVINDICAÇÕES DE POVOS SILENCIADOS NO CAMPO ESCOLAR

A implementação da lei 11.645/08, garante de forma obrigatória a presença da discussão sobre a história dos povos indígenas e africanos no campo escolar, discussão essa, fundamental para se construir uma educação mais

justa e democrática, que valorize as diferentes matizes étnicas que compõem a sociedade brasileira e, mais especificamente as nossas salas de aulas. Diante disso, a implementação do debate étnico nas salas de aula é fruto das reivindicações de povos que buscaram escrever a sua própria história e não serem descritos através de uma única história.

Observa-se que mesmo findando a colonização, práticas e mecanismos permaneceram, sobretudo no campo do saber e, educacional. Nessa direção, destaca-se o conceito de colonialidade que segundo Anibal Quijano (2007), é derivada do colonialismo, mas se estende após a sua finalização, com práticas e relações sociais que permanecem. Para o autor, a colonialidade é o elemento constitutivo do padrão mundial de poder capitalista. Se firmando, a partir da classificação da população do mundo, etnicamente ou racialmente, sendo que o seu alcance, se potencializa e mundializa-se a partir da América.

Quijano (2007) destaca que o poder mundial capitalista, opera em níveis materiais e intersubjetivos, operando a partir de eixos que se complementam entre o, eurocentrismo, colonialidade e a modernidade. Desse modo, a Europa se constitui como *locus* da modernidade e do conhecimento racional, tendo então superioridade sobre os outros povos e culturas do mundo, classificando-os como inferiores, irracionais, incivilizados e selvagens.

Percebe-se que a grade curricular e os livros didáticos utilizados na educação brasileira, por muito tempo, reforçaram uma visão eurocêntrica. Nesses materiais, a história desses povos era reduzida ao período da escravidão dos africanos e à dizimação dos indígenas. A presença desses povos só era reconhecida no contexto da colonização, sem participação na construção do Brasil. É notável assim, como escreve Chimananda Nigozi (2019) o risco de se repetir constantemente uma única versão dos fatos, alertando assim para o perigo da história única, construída na maioria das vezes pelos dominantes, uma versão colonizadora e eurocêntrica. Durante muitos anos o currículo brasileiro foi construído sob a ótica colonial, inferiorizando e subjugando a cultura, modos de vida e contribuições de tais populações para o país.

Diante disso, a lei em questão nasce para ampliar para o campo educacional o debate étnico racial e indígena, observando em um primeiro momento como as lógicas eurocêntricas operavam nesse campo, ao passo que se

valorizava a história da Europa e não se dava espaço para os debates sobre os povos originários e os africanos, bem como todo o processo de resistência que marcou o período de colonização. Diante disso, os primórdios dessa lei, é fruto das reivindicações e movimentações que alertavam para a reprodução das desigualdades raciais no contexto escolar. Além de considerarem a importância desse espaço para a construção de uma sociedade mais justa e que valorize e respeite as diferenças culturais.

Sendo assim, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, em toda rede de ensino, ainda em 2003, é fruto das reivindicações do movimento negro junto às entidades brasileiras responsáveis pelo ensino. Intelectuais negros e toda militância alertavam sobre a reprodução e perpetuação das desigualdades raciais no contexto escolar, a partir da desvalorização da cultura negra, bem como ausência desse debate nas redes de ensino. De acordo com Santos (2005) havia um embranquecimento cultural no sistema de ensino brasileiro, em consonância com uma desvalorização da cultura africana, fato similar que ocorria com cultura indígena.

Observa-se como desde a década de 1980 reivindicações em relação a esfera educacional tomavam corpo e se solidificavam no campo do movimento negro. Uma das primeiras vitórias desses movimentos na década de 1990 foi a revisão dos livros didáticos, “ou até mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas” (Santos, 2005, p. 25). Ainda na década de 90, observa-se a inclusão da temática racial em muitos estados e municípios.

Foi então no ano de 2003, sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que foi sancionada sancionando a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Essa lei alterava a Lei de Diretrizes Bases da educação (LDB) incorporando a obrigatoriedade do ensino e cultura afro nas escolas brasileiras, segundo Santos (2005) a promulgação dessa lei é o reconhecimento por parte do governo das lutas antirracistas por parte dos movimentos negros, além de ser um passo importante para a construção de uma educação mais democrática e que valorize a história dos diferentes povos que constituem o povo brasileiro.

Nessa mesma direção, cabe ressaltar as movimentações indígenas pela inclusão da temática indígena nas escolas, que ocorreu em 2008, buscando a partir da introdução dessa temática nas salas de aula, a valorização e respeito as diversas culturas indígenas que formam a identidade brasileira (Leon; Machado, 2019). Ambos os movimentos reconhecem a lógica eurocêntrica que norteava o ensino brasileiro, dado a valorização da história europeia em contrapartida a ausência da temática indígena e negra. De acordo com Nascimento (1978) o sistema educacional brasileiro era utilizado como controle nesta estrutura de discriminação racial.

Os povos indígenas ao longo da história, principalmente com o processo colonizador tiveram suas histórias, modos de vida e conhecimentos reduzidas e inferiorizadas, além disso, tais povos foram dizimados em um processo de colonização pela coroa portuguesa, que implementou no Brasil um sistema educacional que privilegiava uma versão eurocêntrica do saber. No campo educacional a história dos povos indígenas durante muitos anos se resumiu ao que os europeus contavam, era como se tais povos não existissem antes da invasão dos portugueses, fato esse também presente com a população negra.

O reconhecimento da importância de uma educação escolar para os povos indígenas se dá na década de 1970, em consonância as reivindicações por terra, saúde, e da identidade diferenciada. Fora então com a promulgação da constituição de 1988 que concede aos indígenas o direito a uma educação diferenciada, sendo a partir da década de 90 e início dos anos 200 que se inicia um processo para a construção das escolas indígenas. Além disso, uma educação diferenciada para grupos indígenas é reafirmada na LDB, em 1996, reconhecendo a importância de valorizar a cultura e os saberes de tais povos.

Já no campo de ensino regular, a temática dos povos indígenas ascende a partir da década de 1997 com a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), no qual trazia em seu texto a valorização a cultura e a diversidade social presente no país. E mais precisamente é com a lei 1.645/2008 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). A partir desta lei é obrigatória a todas escolas incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica.

Devendo se aplicar a todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de História, Educação Artística e literatura.

Desse modo, podemos dialogar com Chimanda Adichie (2019) em sua ideia apresentada no livro, *O perigo da história Única*, a qual discorre como as histórias foram usadas para caluniar e espoliar determinados povos, no caso explicitado pela autora, os povos africanos. Sendo assim, o conhecimento sobre determinado povo é fruto das histórias ouvidas e a autora alerta para a necessidade de diversificarmos as fontes de conhecimento, sendo mais cautelosos ao ouvir somente uma versão dos fatos.

A autora apresenta neste livro, a partir de fatos vividos por ela, como se criou uma história única a respeito da África. Pertencente à classe média nigeriana, Adichie conta ter saído do seu país para estudar na América e, já vivendo nos Estados Unidos, causou espanto na colega de quarto por saber falar inglês e por conhecer e ouvir Mariah Carey e não outro estilo musical, ao qual sua colega chamou de “música tribal” – músicas ouvidas por todos os africanos, conforme o conceito da colega de quarto. Esses estereótipos so-breviviam, mesmo sendo o inglês a língua oficial da Nigéria. Diante disso, a autora dis-corre que:

Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidades de africanos serem parecidos com ela de ne-nhuma maneira; (ADICHIE, 2019, p.17)

De acordo com Adichie (2019), insistir apenas em histórias negativas é simplificar experiências, sem procurar as muitas outras histórias. Ademais, a autora discorre que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2019, p.27). Os estereótipos, passam a ser a definição única.

Por muito anos fomos ensinados na escola que o Brasil foi descoberto e que os povos indígenas eram povos atrasados, versão está muitas vezes ainda reproduzida por alunos ainda hoje. Além disso, os indígenas foram colocados como povos preguiçosos e que após a colonização passaram a ser um entrave para o desenvolvimento do país. Ademais, a África, um dos mais

antigos continentes é rotulado como um país, e que é marcado pela fome e doenças, tais como a aids.

Sob esse viés, ao observar a ausência do debate das contribuições históricas dos povos indígenas e negros, observamos como existia dentro dos espaços de ensino uma história única que privilegiava o olhar do colonizador, sendo que, a partir desse olhar, construiu-se sobre as outras culturas estereótipos e preconceitos que se perpetuavam no espaço escolar. Uma história que privilegiava o continente europeu, com seus processos de conquista de territórios, evangelização e racionalmente mais evoluído. Reforçando e promulgando o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

Implementar essa lei é reconhecer as múltiplas histórias que formam o Brasil, levando os estudantes a desnaturalizar e reconhecer os fatores históricos, econômicos e políticos que colaboraram para o processo de apagamento da história de tais povos na constituição da sociedade brasileira. Além de conhecerem os saberes, modos de vida e as contribuições destes povos, que não se resume ao período da colonização. Diante disso, percebe-se a importância desse debate nas salas de aulas e, conforme descreve a legislação não é dever exclusivo das disciplinas de História, arte e literatura, mas de toda a grade curricular engendrar tais discussões.

Outrossim, tais discussões são essenciais para promover um espaço escolar mais inclusivo, justo e igualitário. Colaborando no combate a violência, racismo e preconceitos que os povos tradicionais no Brasil sofrem, além de desconstruir a história única formulada pelo eurocentrismo que centrando em uma versão histórica que menospreza e descaracteriza determinados povos. Outrossim, tais discussões sempre estiveram no cerne da sociologia, principalmente no Brasil, observa-se como essa discussão é cara e importante nesse campo de saber.

“BELEZA E ANCESTRALIDADE”: O PODER AFRO E INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL BRASILEIRO

A sociologia no ensino médio vive sempre restringida a uma carga horária reduzida, apesar de ser esta estratégica para a formação de um cidadão crítico, um dos princípios basilares da educação. Esta disciplina é muita das

vezes não valorizada no seu grande potencial, fato esse que pode ser elencado a partir da discussão tecida por essa eletiva e que vai de encontro ao tema do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2024³. Além disso, há um certo entendimento por parte das escolas que o componente de história é o principal agente quando a discussão são as questões em torno da implementação da obrigatoriedade das discussões sobre história afro e indígena.

Diante disso, em 2024, um importante projeto entra em ação no Tocantins⁴ por título “O poder afro”, objetivando a valorização da herança africana e indígena na formação e constituição da identidade brasileira, além de objetivar o combate ao racismo e qualquer forma de preconceito. O projeto era composto de formações e um material didático a serem entregue para todas as séries desde o ensino fundamental ao médio. Com a obrigatoriedade da utilização do material e observando que a carga horária da disciplina não daria conta de desenvolver as atividades com o livro, as eletivas composta por duas aulas, e que os materiais devem ser produzidos pelo professor, decidi utilizar o material em uma eletiva para as turmas da segunda série⁵.

Com um título atrativo, a eletiva buscava provocar os alunos para a existência de beleza e poder por parte de pessoas indígenas e negras, contrapondo a versão única promulgada na versão ocidental, que inferioriza e desconsidera as belezas existentes em outros povos. Para assim, desconstruir um imaginário que define a beleza a partir de um povo em específico. Assim como reconhecer a participação desses povos na construção da identidade brasileira.

3 Tema: Desafios para a valorização da herança africana no Brasil

4 <https://www.to.gov.br/secom/noticias/governo-do-tocantins-institui-projeto-poder-afro-com-investimentos-de-r-20-milhoes-em-combate-ao-racismo-nas-escolas/3of2q3y3e2gr#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o-,Governo%20do%20Tocantins%20institui%20Projeto%20Poder%20Afro%20com%20investimentos%20de,combate%20ao%20racismo%20nas%20escolas&text=Com%20a%20miss%C3%A3o%20de%20constituir,ao%20Racismo%20nas%20Escolas%20Estaduais.>

5 Este relato de experiência, parte assim das atividades desenvolvidas pela primeira autora no Colégio Estadual Dom Orione, colégio localizado na região do bico do papagaio, no extremo norte do estado, na cidade de Tocantinópolis.

Em uma das primeiras aulas indagava com os alunos a respeito da África, se eles sabiam se era um continente ou país. Além disso, solicitei que me dissessem o que vem na cabeça quando se fala a respeito. As respostas me surpreenderam de forma negativa, a ‘história única’ a respeito desse continente ainda se reproduzia nesse contexto. Os estudantes foram então convidados a partir do material didático, em seu primeiro capítulo conhecer a riqueza do continente africano, berço da humanidade.

Ao longo desse componente curricular, sobre a temática africana debatemos como se constituiu imagens estereotipadas sobre o continente, os levando a desnaturalizar. Utilizando como metodologia a música *Zumbi*, levei eles a observarem como os africanos que aqui foram escravizados eram reis e rainhas, e que estes foram trazidos a força. Um outro recurso metodológico, foi o filme *Pantera Negra*, nele debatemos como os grupos e comunidades africanas possuem conhecimentos.

A África passava a ser descrita como um continente com grandes e ricos impérios, observando a beleza existente nessa conjuntura. Por fim, eles apresentaram algumas personalidades negras, entre atrizes, atores, intelectuais, enfim, personalidades que se destacavam e que eles tinham admiração.

Outro ponto importante debatido nesta eletiva, foi a representatividade negra, ou seja, refere-se à importância de incluir e destacar indivíduos e vozes da comunidade negra em diversos setores da sociedade, como mídia, política, cultura, educação, negócios e outras áreas. Além disso, a representatividade negra busca combater a discriminação, isto é, o preconceito e a exclusão que as pessoas negras enfrentaram e ainda enfrentam em muitos lugares do mundo. Isso envolve a inclusão de pessoas negras em posições de liderança, a promoção da diversidade em mídias e entretenimento, a valorização da história cultura negras. Dessa forma, a representatividade racial é uma ferramenta importante na luta contra o racismo estrutural e na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

No que se refere ao debate sobre os povos indígenas, cabe ressaltar que a cidade localiza-se em uma região composta por algumas aldeias, inclusive, uma delas foi onde o antropólogo Roberto Damatta conduziu sua pesquisa de

doutorado⁶. Além disso, havia na turma um aluno indígena. Logo na primeira aula início debatendo o que eles achavam a respeito dos indígenas, ao responderem eles a todo momento falavam o termo índio, fato que me fez iniciar um debate sobre porque não pode chama-los assim. A partir das discussões tecidas com os alunos, observei mais uma vez a reprodução de estereótipos em relação aos indígenas.



Diante disso, ao longo dos debates a respeito da questão indígena os levei a perceberem que a história desses povos não se inicia no processo de colonização, mas inicia bem antes. Apresentei a luta desses povos para a constituição que reconhecesse seus direitos de existência e praticar a sua cultura, para um maior aprofundamento tivemos a presença do professor indígena Júlio Apinajé

Esta aula foi introdutória para a visita a aldeia, nesta a aula, o professor nos apresentou o seu território e algumas de suas cosmologias, a importância da natureza para a sua cultura e como o marco temporal poderia afetar a vida da comunidade. Por fim, ele falou algumas palavras no idioma indígena.

6 A sua tese tem por título, Apinajé Social Structures, 1971



A visita a aldeia foi algo muito esperado pela turma, que apesar de ter os indígenas tão próximos ao seu cotidiano, carregavam uma série de estereótipos que traduzem a reprodução de uma história que fora contada a respeito desses povos. Diante disso, buscando aulas mais dinâmicas, uma das aulas foi uma visita na aldeia São José, do povo indígena Apinajé. Cabe ressaltar, que a eletiva teve então uma boa aceitação pelos alunos, sendo a segunda eletiva mais procurada no semestre, já que nesse sistema de ensino são os alunos que escolhem qual área querem seguir e aprofundar seus conhecimentos.

A visita ocorreu pela parte da manhã, sendo guiada pelo professor Julio, que nos apresentou alguns pontos importantes desse território, como a casa do cacique, a escola de educação infantil, o hospital que estava sendo construído, por fim, o ribeirão, local de suma importância na cosmologia indígena, bem como uma árvore centenária.

Por fim, a visita encerrou-se na escola estadual da comunidade, nesse momento o professor Júlio apresentou alguns elementos importantes da cultura Apinayé, com ênfase nos cantos que, segundo ele, retratam aspectos e elementos da natureza, para finalizar os estudantes indígenas dançaram juntamente com os professores da escola, e também os alunos e professores que compunha nossa equipe escolar na visita.



Alunos da escola Matyk **apresentam uma dança.**



A eletiva, cuja periodicidade é semestral, encerra-se com uma culminância, que deve ser produzida pelos alunos, diante disso, os alunos produziram uma exposição sobre os elementos da cultura afro e indígena que herdamos e que compõe a nossa diversidade cultural. Além disso, construíram um mural com grandes personalidades negras e Indígenas que mudaram a história e que foram destaque no Brasil.



CONCLUSÃO

A presente eletiva buscou o estudo e aprofundamento a respeito da cultura afro e indígena. Estudar a história e cultura africana e afro-brasileira é fundamental não só para o processo de inclusão social da imensa maioria mestiça da sociedade brasileira, mas acima de tudo, pensar como nos tornamos este povo multifacetado, com variados matizes e culturas, formado por europeus, ameríndios e africanos, todos com igual papel neste processo. É latente a importância de se evidenciar como tais povos construíram a nossa nação, além de ressaltar como eles são culturalmente diferentes, se atentando como o processo de colonização foi violento ocasionando a desvalorização de tais povos, o racismo religioso e o etnocentrismo a respeito desses povos.

A presente unidade curricular teve como objetivo principal abordar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, suscitando nos estudantes a importância desses povos na construção social do país e a riqueza cultural desses povos. Tal temática é essencial no campo da sociologia, pois aborda a construção a formação de identidade e a desigualdade social, com foco na questão racial e étnica, formentando assim a partir das discussões uma desconstrução de estereótipos a respeito de tais povos, além de promover e valorizar a cultura afro e indígena.

REFERÊNCIAS

Adichie, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**; tradução Julia Romeu. – 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

Santos, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista no Movimento Negro. IN: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-38.

Quijano, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências**

sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 227-278.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 93-126.

Machado, Clara Balladares; Leon, Adriana Duarte. O movimento indígena e a educação escolar. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, ed. especial, p. 53–57, abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332885519_O_movimento_indigena_e_a_educacao_escolar. Acesso em: 16 jun. 2025.

NÃO ANDAMOS SÓS: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E MEMÓRIAS DO CURSO EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS (SECADI/UFCG)

Wallace Gomes Ferreira de Souza¹

Aldinete Silvino de Lima²

Emanuelle Cristina da Silva Fernandes³

Rosana de Medeiros Silva⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta experiências e memórias do curso de formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos (ERER), promovido pela SECADI/MEC e UFCG. O curso teve por objetivo contribuir com a formação de professores, gestores e técnicos da educação básica na Paraíba e em Pernambuco para a implementação de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, conforme as Diretrizes Nacionais e a Política Nacional de Equidade. Com carga horária de 180h, o curso integrou atividades presenciais e a distância, além

-
- 1 Doutor em Ciências Sociais, Docente da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia - PROFSOCIO da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. wallace.gomes@professor.ufcg.edu.br;
 - 2 Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), docente da Unidade Acadêmica de Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, aldinete.silvino@professor.ufcg.edu.br;
 - 3 Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – PPGCS/UFCG; fernandeselle30@gmail.com;
 - 4 Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – PPGCS/UFCG; medeirosrosana01@gmail.com

da produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com intervenções pedagógicas nas escolas. As aulas de campo com comunidades tradicionais e movimentos sociais foram fundamentais para a construção de uma formação crítica e antirracista. A proposta buscou romper com a narrativa eurocêntrica e promover o letramento racial, essencial para a construção de uma convivência escolar inclusiva. O curso também impulsionou outras ações formativas, como a oferta da segunda licenciatura e projetos de extensão voltados à educação quilombola. Reafirma-se, assim, o papel coletivo da educação na valorização dos saberes afro-brasileiros e na promoção dos direitos humanos, reiterando que a travessia por uma escola mais justa e plural não se faz só.

Palavras-chave: Educação para Relações Étnico-Raciais, Formação Continuada, Antirracismo, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta ao leitor as experiências pedagógicas e as memórias do curso de formação continuada em Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos, que é uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) através da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade e Cultura (NEPEC), vinculado ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO-UFCG/Sumé da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACIS/CDSA/UFCG). O curso teve por objetivo formar professores(as), gestores(as) e técnicos(as) da educação básica de escolas públicas da Paraíba e Pernambuco (rede municipal e estadual) com vistas a implementação no currículo escolar dos conteúdos de história e cultura afro brasileira e africana.

O curso de ERER/SECADI/UFCG, alinha-se às Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, ao Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes e está diretamente ligado ao eixo 3 da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). A proposta formativa, fundamenta-se na valorização da diversidade étnico racial e na promoção dos direitos humanos, com ênfase na inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Nesse sentido, o curso também se articula com legislações como o Estatuto da Igualdade Racial, reafirmando o direito da população negra à participação plena e qualificada nas práticas educativas que respeitem seus valores socioculturais.

Com carga horária total de 180 horas, o curso foi desenvolvido por meio de componentes presenciais (145h) e atividades a distância (35h), integrando a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na modalidade de intervenção pedagógica nas respectivas unidades escolares dos professores(as) cursistas. O TCC funcionou como elemento articulador do processo formativo. Na abordagem didática realizamos aulas de campo, que foram desenvolvidas ao longo dos módulos, em diálogo direto com comunidades

tradicionais, movimentos sociais e outras instituições de ensino superior a exemplo da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estes espaços e sujeitos são fundamentais para a construção da formação que assumimos, ou seja, um lugar epistemológico crítico e antirracista.

Para tanto, assumir a formação continuada de professores da educação básica como ponto estratégico para os enfrentamentos ao racismo estrutural no Brasil, é uma escolha pedagógica e, portanto, política do grupo de professores que atuaram no curso, pois, compreendemos que os docentes da educação básica atuam na linha de frente da educação pública e precisam estar preparados para identificar, enfrentar e transformar práticas discriminatórias que ainda persistem no ambiente escolar. Ao investir na formação crítica e comprometida dos educadores, garante-se não apenas o cumprimento das legislações educacionais, mas também a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade étnico-racial.

Nesse contexto, as Ciências Sociais, enquanto campo disciplinar, oferecem instrumentos teóricos e metodológicos potentes para problematizar a realidade brasileira. Ao promover análises sobre desigualdades, relações de poder e processos históricos, esse campo do saber contribui para descortinar as raízes do racismo estrutural no país e para compreender suas múltiplas expressões, que vão do racismo religioso, cultural e linguístico, ao ambiental e institucional. Incorporar esse referencial nos processos formativos amplia a capacidade de leitura crítica do mundo por parte dos educadores e educandos.

Outro marco importante que orientou o curso foi a compreensão de que falar sobre equidade implica reconhecer a existência de desigualdades históricas, estruturais e persistentes, que não se resolvem apenas com a defesa da igualdade formal. A equidade exige uma atenção cuidadosa aos diferentes pontos de partida e aos obstáculos concretos que impactam de forma desigual os sujeitos da educação — especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os povos do campo, populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, negras e das periferias urbanas. Ao adotar a equidade como princípio, afirmamos que o acesso à educação de qualidade socialmente referenciada passa, necessariamente, por reconhecer e reparar desigualdades,

garantindo condições reais para que todas, todos e todes possam aprender, ensinar e transformar.

Assim, a articulação entre formação docente e os aportes das Ciências Sociais fortalece uma educação comprometida com a justiça social. Ao lançar luz sobre as dinâmicas de exclusão e resistência presentes na sociedade, essa abordagem amplia o repertório pedagógico dos professores e abre possibilidades para promover práticas educativas mais sensíveis, inclusivas, antirracista e transformadoras. Enfrentar o racismo exige, portanto, um trabalho coletivo, interdisciplinar e continuado – e é nesse horizonte que se inscreve a experiência do curso ERER/SECADI/UFCG. Dessa forma, o curso, portanto, representa uma oportunidade para o retorno de profissionais da educação, conselheiros municipais e estaduais, além de representantes dos movimentos sociais, ao espaço acadêmico, promovendo um encontro de muitas vozes numa confluência crítica e reflexiva sobre as demandas contemporâneas ligadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e direitos humanos.

UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO ANALÍTICA DOS DADOS

O Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos ofertou 100 vagas destinadas a docentes das redes municipais de ensino de três importantes territórios do Nordeste brasileiro: o Cariri Paraibano e as regiões do Sertão do Pajeú e Moxotó, em Pernambuco. A iniciativa teve como foco principal fortalecer a formação continuada de educadores(as) no enfrentamento ao racismo e na promoção dos direitos humanos nas escolas. Das 100 vagas disponibilizadas, **73 professores(as) concluíram o curso**, representando um índice de conclusão de 73%. Apesar da significativa adesão, parte dos inscritos não conseguiu finalizar a formação, sendo a ausência de apoio logístico — especialmente o transporte — um dos principais desafios enfrentados pelos cursistas para o deslocamento dos municípios até o campus da UFCG. Ressalta-se que os encontros presenciais ocorreram quinzenalmente, aos sábados, exigindo deslocamentos consideráveis, especialmente para professores(as) de comunidades camponesas mais afastadas das cidades, sedes dos municípios.

O Cariri Paraibano, com municípios como Monteiro, Sumé, Livramento, Ouro Velho, Zabelê e São João do Tigre, apresenta forte presença de comunidades quilombolas do campo e enfrenta limitações estruturais no campo educacional, sobretudo, quanto às políticas de valorização da diversidade, nas ações de formação continuada dos docentes. O Sertão do Pajeú e Moxotó Pernambucano, abrangendo cidades como Brejinho, Custódia, Sertânia, Pesqueira, Arcoverde e Belo Jardim, também apresenta desafios relacionados à equidade educacional, à valorização da cultura local e à superação das desigualdades raciais e sociais historicamente enraizadas. A seguir, apresentamos um panorama dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos municípios contemplados pela formação, considerando os dados mais recentes disponíveis, juntamente com um indicador qualitativo da adequação entre a formação inicial dos docentes e sua atuação nas escolas:

Imagem 1: Dados do IDEB e da atuação docente dos municípios envolvido

MUNICÍPIO (UF)	IDEB ANOS INICIAIS	IDEB ANOS FINAIS	ADEQUAÇÃO FORMAÇÃO X ATUAÇÃO DOCENTE
Arcoverde (PE)	5,7	5,3	Bom - Docentes com maior alinhamento de formação
Belo Jardim (PE)	4,5	4,6	Bom - Docentes com maior alinhamento entre formação inicial e área de atuação. Presença de instituição local de ensino superior com oferta de cursos de licenciatura.
Brejinho (PE)	6,3	5,0	Médio - Possível atuação de docentes fora da área de formação, especialmente em disciplinas específicas.
Custódia (PE)	8,6	5,6	Média - Déficit de formação continuada específica
Livramento (PB)	5,8	4,5	Média - Carência de formação específica em EREB
Monteiro (PB)	6,8	5,2	Boa - Parte dos docentes atua conforme sua formação

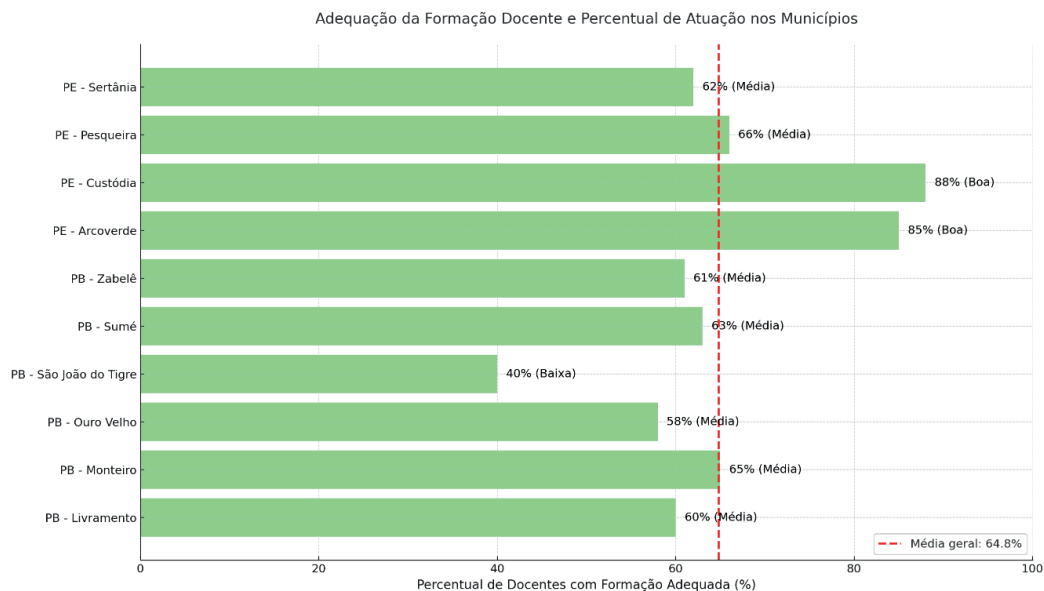
MUNICÍPIO (UF)	IDEB ANOS INICIAIS	IDEB ANOS FINAIS	ADEQUAÇÃO FORMAÇÃO X ATUAÇÃO DOCENTE
Ouro Velho (PB)	5,2	4,3	Média - Deficiência em formação sobre diversidade
Pesqueira (PE)	5,2	4,7	Média - Lacunas na formação para relações raciais
São João do Tigre (PB)	4,8	4,6	Baixa - Alta rotatividade e atuação fora da área
Sertânia (PB)	5,3	4,7	Baixa - Muitos docentes atuando fora da sua área
Sumé (PB)	5,6	4,5	Bom - Programas de formação continuada implementados
Zabelê (PB)	6,3	4,6	Média - Demanda por formação em direitos humanos

Fonte: Brasil / Inep, QEDu (2023)

Os dados apresentados na imagem 1 indicam, à primeira vista, que a maioria dos municípios investigados apresenta um nível médio de adequação entre a formação docente e sua área de atuação, com percentuais que variam entre 58% e 66%. Apenas dois municípios (Custódia e Arcoverde) alcançaram nível “bom”, com percentuais acima de 80%. A partir dos dados, identificamos que em média 42% dos professores atuam fora de sua área de formação original e quando passamos a analisar a formação continuada em relação a ERER segundo o Diagnostico de Equidade realizado pela SECADI/MEC menos de 1 % do corpo docente das redes municipais foi capacitado de forma sólida para atuar em temas fundamentais de antirracismo na prática pedagógica. Os dados apontam que, mesmo em municípios com esforços formativos moderados (nível médio) a lacuna entre o discurso da equidade e a prática escolar persiste. O gráfico abaixo aponta percentuais razoáveis em alguns municípios, contudo é necessário problematizar o conteúdo das formações oferecidas. Quantos desses cursos abordam efetivamente questões raciais, de gênero, territoriais e de direitos humanos com profundidade?

Imagem 2: Adequação da formação docente e percentual da atuação nos municípios

Fonte: INEP/QEdu 2023 e levantamento das Secretarias Municipais de Educação (2024)



Níveis de Adequação:
Baixa - muitos docentes atuam fora de sua formação
Média - parte dos docentes com formação alinhada
Boa - maioria atua conforme sua formação

Fonte: Barsil/Inep, QEdu (2023)

O gráfico funciona como um alerta visual: ele nos mostra que, mesmo onde há certo alinhamento entre formação e atuação, a maior parte dos municípios ainda opera com uma formação apenas mediana. Os dados percentuais reforçam que a maioria dos sistemas municipais ainda não tem políticas estruturadas de formação continuada em ERE/DH. A política de formação docente precisa deixar de ser episódica e se tornar política pública contínua, com carga horária, certificação, incentivo e obrigatoriedade para os sistemas municipais. Os dados devem ser vistos como um retrato de um problema estrutural: a ausência de uma cultura de valorização da diversidade e dos direitos humanos na formação docente básica. O gráfico aponta a direção: onde há investimento sistemático, há melhora não só na formação percebida, mas também no IDEB e no engajamento pedagógico.

Ao compararmos os dados de adequação da formação docente (INEP/ QEDu, 2023) com os resultados do “Diagnóstico Equidade” — realizado pela SECADI/MEC como parte da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) —, torna-se evidente um cenário preocupante, mas revelador. Essa pesquisa, desenvolvida por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec/ MEC), mapeou a realidade da implementação das políticas de educação para as relações étnico-raciais em 5.474 secretarias municipais (98% de resposta) e todas as secretarias estaduais do país.

Os dados revelam um grave descompasso entre a formação dos professores e a realidade social brasileira. Embora a população negra — compreendendo pessoas que se autodeclararam pretas (10,2%) e pardas (45,3%) — represente 55,5% da população do país, segundo o Censo Demográfico do IBGE (2022), menos de 1% dos docentes das redes municipais passou por algum tipo de formação consistente, com carga horária mínima, em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse dado não é apenas uma estatística: ele evidencia a naturalização da exclusão da temática racial na formação docente, mesmo diante de uma sociedade em que a maioria da população é negra. O contraste é profundo: enquanto mais da metade dos estudantes brasileiros pertencem a grupos historicamente discriminados, a esmagadora maioria dos educadores nunca foi qualificada para lidar com o racismo estrutural em sala de aula. Trata-se de um abismo formativo que compromete diretamente a qualidade da educação, sobretudo, nos territórios mais vulnerabilizados, onde o racismo se expressa de forma mais contundente — seja na exclusão curricular, no fracasso escolar precoce ou na violência simbólica contra identidades negras e indígenas. Esse cenário reforça que não basta reconhecer a diversidade do Brasil como dado estatístico. É preciso traduzir essa realidade em políticas educacionais concretas, que incluam a formação antirracista como eixo estruturante da prática pedagógica — desde a formação inicial até a continuada, de forma permanente e obrigatória.

Municípios com menor alinhamento entre formação inicial e continuada dos professores e prática docente tendem a apresentar índices IDEB mais baixos e enfrentam mais dificuldades para desenvolver práticas educativas

que enfrentem o racismo e promovam os direitos humanos nas escolas. Nesse contexto, a experiência do curso em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos reforça o papel essencial da formação continuada na valorização e qualificação do trabalho docente. Formações com esse foco não apenas enriquecem a prática pedagógica, mas também ajudam a enfrentar desigualdades históricas presentes no cotidiano escolar. Contudo, os efeitos positivos dessas iniciativas só se concretizam plenamente quando há o comprometimento dos gestores públicos em garantir condições concretas de participação dos educadores e educadoras — como a oferta de transporte, apoio logístico e reconhecimento institucional. Sem esse suporte, mesmo as melhores propostas correm o risco de não alcançar quem mais precisa.

OS INTERLOCUTORES RESPONDENTES

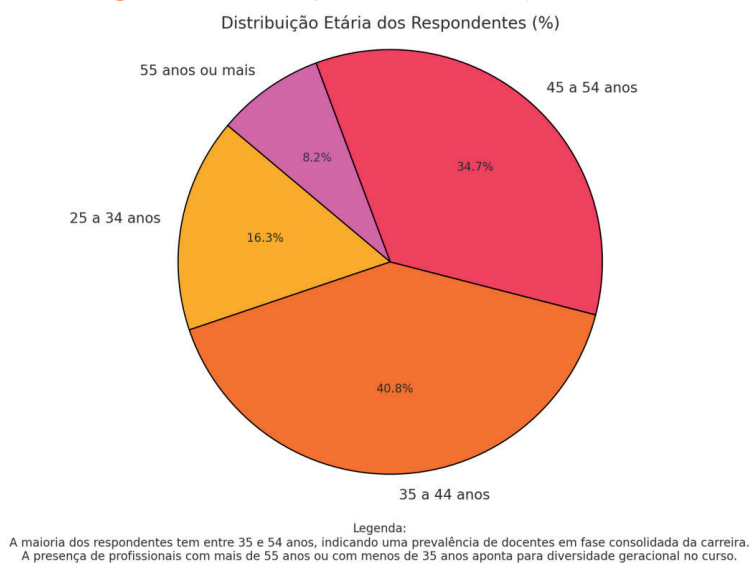
Das 100 vagas ofertadas para o curso, 73 professores(as) concluíram a formação. Desses, apenas 50 responderam ao questionário de caracterização, instrumento que serviu como base para a presente análise. Esse quantitativo representa aproximadamente 68,5% de participação na etapa de avaliação. Embora esse número represente mais da metade dos concluintes, ele também revela uma lacuna importante no processo de acompanhamento dos efeitos da formação. Uma das principais dificuldades enfrentadas após o encerramento do curso foi a manutenção do contato com os(as) cursistas. A única via disponível para comunicação com os concluintes foi um grupo de WhatsApp, criado com o intuito de compartilhar informações e manter o vínculo com os participantes. No entanto, o uso exclusivo desse meio se mostrou limitado, especialmente considerando a diversidade de perfis dos(as) docentes, as sobrecargas de trabalho nas redes municipais e as barreiras tecnológicas ainda presentes em muitas regiões atendidas.

Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias mais estruturadas de monitoramento e avaliação pós-formação, que não dependam unicamente de ferramentas informais e que contemplem a realidade dos territórios. Sem um acompanhamento contínuo e mais institucionalizado, torna-se difícil medir com precisão os impactos da formação na prática docente, bem como fortalecer

redes de apoio entre os(as) educadores(as). A baixa adesão à avaliação final não pode ser lida apenas como desinteresse, mas deve ser compreendida como reflexo de um contexto em que a formação continuada ainda não é integrada plenamente à dinâmica profissional dos professores, e onde o suporte à participação ativa nos processos formativos e de acompanhamento é insuficiente.

Dos 49 professores(as) que responderam ao questionário, observamos uma predominância de profissionais com significativa experiência na docência, o que pode ser um indicativo de maior maturidade e acúmulo de vivências no campo educacional.

Imagem 3: Distribuição etária dos respondentes (%)



Fonte: Autoria própria (Dados da pesquisa)

Esses dados sugerem que a maioria dos cursistas está em um momento profissional de maior consolidação — o que pode favorecer o engajamento crítico com as temáticas abordadas no curso, como a educação para as relações étnico-raciais e os direitos humanos. Ao mesmo tempo, a presença de docentes mais jovens evidencia a importância de garantir que a formação antirracista faça parte desde o início da trajetória docente, fortalecendo uma perspectiva de equidade desde as primeiras experiências profissionais.

Quando passamos a analisar os indicadores raça/cor e gênero, dos 50 respondentes, 35 se autodeclararam mulheres (70%) e 15 homens (30%), essa distribuição indica uma forte presença feminina no grupo de docentes que participaram da formação, indicador que reflete a maior presença de mulheres na docência especialmente em formação continuada voltada à educação e aos direitos humanos, o que também reflete a feminização da profissão no Brasil — especialmente no ensino fundamental e na educação infantil. Esses dados são evidenciados pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC/2023), onde aproximadamente 80% dos profissionais da educação básica no Brasil são mulheres, essa proporção é ainda mais acentuada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em que mais de 90% dos docentes são do sexo feminino.

Imagem 4: Perfil de respondentes por Gênero e Raça/Cor

RAÇA/COR (AUTODECLARADA)	FEMININO	MASCULINO	TOTAL GERAL
Amarela/Amarelo	2	0	2
Branca/Branco	5	0	5
Indígena	2	2	4
Parda/Pardo	13	7	20
Preta/Preto	5	3	8
Quilombola	8	3	11
Total Geral	35	15	50

Fonte: Autoria própria (Dados da pesquisa)

A maior parte dos respondentes se autodeclarou parda (40%), seguida de preta (16%), branca (10%), indígena (8%) e amarela (4%). O número de respondentes brancos(as) é pequeno (apenas 5 de 50), o que pode indicar dois cenários: uma maior representatividade de pessoas negras e indígenas nos territórios atendidos pelo curso, o que é coerente com o foco em equidade

e educação antirracista; ou, por outro lado, uma possível sub-representação branca na resposta ao questionário.

Considerando esse dado, sobretudo, a somatório do percentual de pretos(as), pardos(as) e quilombolas autodeclarados(as) (alguns dos quais também podem se identificar como pretos ou pardos), observamos que a maioria absoluta dos respondentes se reconhece como parte da população negra ou de povos tradicionais. Isso é um dado importante e positivo, pois, indica que o curso chegou a públicos historicamente marginalizados na educação formal, fortalecendo o papel da formação continuada como ferramenta de reparação e empoderamento.

Outra questão que consideramos importante de destacar nos dados do perfil dos respondentes são os 4 participantes que se identificam como indígenas (2 mulheres e 2 homens), o que é expressivo para uma amostra de 50 pessoas. Esse dado reforça a importância de considerar a diversidade étnica e cultural dos territórios envolvidos e a necessidade de políticas específicas de formação para contextos indígenas.

A TRAVESSIA SEMPRE FOI COLETIVA E ANTIRRACISTA

A inserção da temática étnico-racial nos currículos escolares representa não apenas uma obrigação, mas uma oportunidade de ruptura com a narrativa eurocêntrica que ainda predomina no cotidiano escolar e, portanto, faz-se necessário o fortalecimento de uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001). Esses conteúdos não apenas rompem o silêncio histórico em torno de África e dos negros no Brasil, mas também oferecem aos alunos, tanto negros quanto não negros, os meios necessários para reconfigurarem suas autoimagens e suas compreensões sobre o outro. Gomes destaca que,

a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, nem sempre ela é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva (Gomes, 2003, p.173).

Entretanto, a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda apresenta desafios significativos. Apesar do caráter obrigatório dessa proposta, sua efetivação é desigual entre os municípios brasileiros, sendo que muitas redes de ensino ainda lutam para incorporá-la em suas práticas. A responsabilidade pela eficácia dessa implementação recai sobre os gestores públicos, promovendo o respeito e a valorização das expressões culturais, ao mesmo tempo que reconhece as particularidades locais. A proposta de formação emerge como uma resposta a um duplo desafio: por um lado, a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira e, por outro, a urgência de promover uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, engajando os alunos em pensamentos críticos sobre suas identidades e contextos sociais. A inclusão de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso político necessário para transformar uma realidade social marcada pela desigualdade e exclusão.

Nesse contexto de acentuada desigualdade racial no Brasil, Gomes (2003) nos lembra que “o corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade (p.174)”, ela aponta para uma dimensão central da luta antirracista: o corpo não é apenas biologia, mas também símbolo social e político, portanto, os corpos das crianças e jovens negros que os educadores encontram no cotidiano da escola é elemento central no debate curricular, contudo, essa problematização só consegue acontecer quando há uma formação continuada que tematize as questões raciais. Ao longo da história, o corpo negro, em particular, foi constantemente marcado, silenciado, disciplinado e estigmatizado, sendo transformado em signo de inferioridade nos discursos hegemônicos da branquitude. Ao afirmar que “o corpo se tornou um emblema étnico (Gomes, 2003, p.174), A autora nos convida a reconhecer como estéticas corporais — como o cabelo crespo, os traços faciais, a cor da pele — foram historicamente racializadas, tornando-se alvo de controle e rejeição em espaços como a escola. A manipulação desses corpos — seja pela exigência de alisamento do cabelo, pela imposição de padrões de beleza eurocêntricos, ou pelo apagamento de expressões culturais

negras — é uma forma de violência simbólica que molda profundamente a subjetividade de crianças e jovens negros.

A escola, nesse sentido, torna-se um espaço estratégico para fomentar uma cultura de respeito, diálogo e combate ao preconceito racial. Nesse cenário, a inserção da temática étnico racial nos currículos escolares surge como uma oportunidade não apenas para cumprir uma exigência legal, mas para promover uma educação antirracista que reconheça as contribuições e as histórias da população negra no Brasil. Ao longo deste caminho, discutiremos os desafios e as potencialidades dessa formação, evidenciando como a educação pode ser um espaço privilegiado para a construção de identidades positivas, respeito à diversidade e promoção dos direitos humanos.

O letramento racial ao longo do curso foi fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das questões raciais, uma base central para as intervenções realizadas pelos cursistas. Ele permitiu que os(as) educadores(as) e estudantes não apenas compreendessem a dimensão histórica e social do racismo, mas também se engajassem ativamente na construção de uma convivência escolar mais justa e inclusiva. Esse processo fortaleceu o compromisso de todos em combater estereótipos e promover uma cultura de respeito e equidade.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS, POIS, NA ENCRUZILHADA TEM MUITOS CAMINHOS

No percurso desta encruzilhada chamada vida, o curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem se desdobrado em três importantes ações formativas. A primeira é a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, aprovada no âmbito do PARFOR Equidade. A segunda consiste no curso de aperfeiçoamento Escola Quilombo: Educação Escolar Quilombola, Agroecologia e Semiárido, ofertado a 250 professores distribuídos em dois polos (Custódia e Pombal). Por fim, destaca-se o projeto de extensão Centro de Formação em Educação Escolar Quilombola Ilê Imo Baba: Arte, Educação e Bem Viver, que visa contribuir para a construção de uma universidade comprometida com a excelência acadêmica e a responsabilidade social.

Essa iniciativa integra ensino, pesquisa e extensão, com foco em ações afirmativas voltadas à inclusão de jovens negros, quilombolas, indígenas e camponeses. Ao término do percurso formativo do curso de formação em Educação para as Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos, reconhecemos e reafirmamos que a construção de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais e os direitos humanos não se dá de forma solitária.

As experiências vivenciadas e as memórias partilhadas ao longo do curso revelam a potência do coletivo como força transformadora no enfrentamento das desigualdades raciais e na valorização dos saberes afro-brasileiros e africanos. O curso, ao promover o diálogo entre teoria e prática, entre academia e comunidades, reafirma o papel da educação como instrumento de emancipação e justiça social. Assim, seguimos conscientes de que não andamos sós: caminhamos juntos, entre vozes, histórias e resistências, rumo a uma escola mais justa, inclusive, equânime e plural.

REFERÊNCIAS

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI, UnB, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

O DOCUMENTÁRIO “PREPAROS DE FÉ” COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCATIVA EM COMUNIDADE QUILOMBOLA NO AMAPÁ

Gabriela Galvão Braga Furtado¹
Silvia Marques²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do ensino de sociologia na formação de olhares críticos e sensíveis sobre a realidade amazônica, a partir da experiência estética de um grupo de estudantes de uma escola quilombola no Amapá ao assistir ao documentário “Preparos de Fé”, buscou-se estudar a cultura a partir da realidade local, integrando essa vivência ao componente curricular do ensino médio. Partimos da necessidade de reelaborar as percepções historicamente construídas sobre as Amazôniaas, território plural e ancestral, marcado por expropriações simbólicas e materiais. Nesse processo, defende-se que a educação da cultura visual pode funcionar como ferramenta epistemológica e pedagógica para ressignificar visualidades e comportamentos, contribuindo para o acesso e a participação dos sujeitos na construção de narrativas sobre seus territórios. Dialogamos para tais reflexões com autores como Hernández (2007), Martins (2010), Ailton Krenak (2019), Nego Bispo (2015), Conceição Evaristo (2017), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006), Bruno Malheiros (2021), Paes Loureiro (2019) e Marques

1 Mestranda em Sociologia (ProfSocio) da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Parda, Feminino, Macapá/AP, g.galvao22.gg@gmail.com;

2 Docente da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Parda, Feminino, Macapá/AP, silvam@unifap.br.

(2025), o texto propõe uma articulação entre sociologia, visualidade e educação contextualizada como possibilidade de resistência, reconhecimento e reexistência.

Palavras-chave: Amazônia, Cultura, Educação, Sociologia

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia possui um potencial crítico para desconstruir visões naturalizadas sobre cultura e identidade. Esse potencial é especialmente relevante nas regiões amazônicas, onde persistem representações distorcidas e práticas de violência simbólica e material contra seus povos e territórios. Ao tratar as Amazônias como territórios plurais — simbólicos, existenciais e culturais —, é possível desafiar os paradigmas eurocentrados ainda presentes nos currículos escolares.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia tem a tarefa ética de promover uma educação comprometida com a justiça social, o reconhecimento da diversidade e a formação de um olhar sensível. Para tanto, este artigo parte da necessidade de incorporar o conhecimento local às práticas curriculares de uma escola quilombola do Distrito da Pedreira, localizada na zona rural de Macapá-AP.

O Distrito da Pedreira, local de uma diversidade de comunidades quilombolas, é um território historicamente ocupado, sendo central para a preservação da identidade das populações tradicionais do Amapá. A identidade cultural tornou-se uma ferramenta essencial para a identificação de grupos sociais e suas lutas, especialmente em uma sociedade que frequentemente apaga suas narrativas históricas (Custódio; Souza; Almeida, 2019). Portanto, compreender o lugar social dos membros dessas comunidades é fundamental para promover uma educação quilombola pública e de qualidade, inter-relacionando ciência, educação e saberes tradicionais.

A atividade pedagógica propôs o uso do documentário experimental *Preparos de Fé*, dirigido pela Profª Drª Silva Marques (UNIFAP), que retrata a festa de São José celebração tradicional vivenciada também pelos estudantes da escola na comunidade Abacate da Pedreira. Por meio da experiência estética da visualidade, busca-se captar as vivências dos discentes e valorizar os aspectos socioculturais amazônicos.

A abordagem da cultura visual buscar esclarecer como os processos e articulações sociais se manifestam por meio de sistemas simbólicos que possibilitam uma visão crítica e autocrítica da realidade (Martins, 2010). Funciona

aqui como ferramenta epistemológica e pedagógica, promovendo o acesso dos sujeitos à construção de narrativas sobre seus territórios e ressignificando comportamentos e visualidades. Essa proposta foi desenvolvida a partir das discussões nas aulas de “Metodologia de Ensino” do Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio), com o intuito de ampliar e diversificar a prática docente a partir das experiências de vida dos próprios estudantes.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia adotada é a experiência estética, entendida como meio de ampliar e expandir a subjetividade, ao promover uma abertura para a arte e a vida (Pereira, 2012). A proposta visa captar as vivências dos estudantes em sala de aula, a partir da exibição de um filme amazônida.

Inicialmente, foram trabalhados os conceitos de Cultura e Identidade, em diálogo com o Referencial Curricular Amapaense (RCA, 2020), no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que aborda a cultura como elemento de organização social.

O documentário foi exibido para uma turma de terceira série do Ensino Médio da Escola Quilombola Estadual Daniel de Carvalho. Após a exibição, os estudantes participaram de uma roda de conversa para compartilhar suas percepções sobre o que mais os tocou — seja uma imagem, cena, som, fala ou sensação provocada. Alguns estudantes tiveram dificuldade de narrar oralmente sua experiência, assim alguns optaram por escrever no papel um breve relato. A identidade dos participantes foi preservada, garantindo respeito à privacidade.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

As transformações no comportamento humano são mediadas pela cultura, que, nas Ciências Humanas, é entendida a partir de contribuições de diferentes campos do saber. O caráter polissêmico da cultura permite analisá-la como um conjunto de códigos de comunicação, símbolos, artefatos e práticas que moldam a produção, circulação e consumo de sistemas de identidade cultural

na vida social. As pessoas, imersas em suas culturas, são ao mesmo tempo agentes e produtos das transformações culturais e sociais de seu tempo.

As diferenças e semelhanças entre indivíduos e sociedades foram construídas ao longo do tempo e em múltiplos contextos. Identificar e compreender essas distinções dentro de seu próprio grupo social e em relação a outros é uma tarefa essencial para os estudantes. Esse exercício de deslocamento para outros pontos de vista é fundamental na formação das juventudes no Ensino Médio, pois os ajuda a superar posturas baseadas na reafirmação exclusiva das referências de seu grupo, possibilitando uma análise mais ampla e empática das realidades sociais.

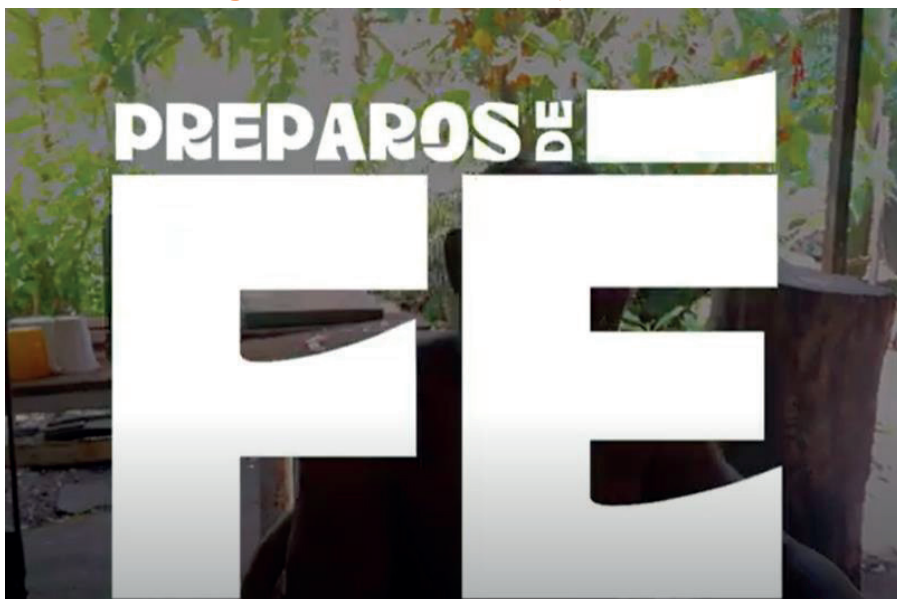
Essas abordagens estão diretamente relacionadas à Sociologia, um componente essencial para romper as barreiras do comodismo e promover o resgate e a valorização da identidade cultural. Isso é especialmente relevante para as comunidades quilombolas, que frequentemente enfrentam o racismo estrutural e a tentativa de apagamento cultural ao reafirmarem suas identidades.

Desta forma, a comunidade do Abacate da Pedreira (local da gravação do documentário), situada na região de Macapá, no estado do Amapá, carrega em sua história as marcas de um povo acolhedor. A religião sempre desempenhou papel central na vida do povo do Abacate da Pedreira. As festas religiosas são, até hoje, momentos de grande importância espiritual e social para a comunidade. Além desse aspecto, essas festividades representam um tempo de reencontro entre os filhos da terra que vivem fora e os que permanecem. São dias de renovação dos laços afetivos, de resgate cultural. Durante as festas, é comum a realização de atividades culturais, como rodas de marabaixo, danças típicas e partilhas de comidas tradicionais.

É nesse ínterim que entra a discussão em torno da exibição do documentário *Preparos de Fé*, que mostra a festa de São José, no Abacate da Pedreira, a exibição do vídeo foi proposta como parte do processo pedagógico de uma aula de Sociologia, já previamente articulada aos conceitos de identidade, cultura e o Movimento Negro. O curta-metragem, com 12 minutos e 13 segundos de duração, foi apresentado aos estudantes sem prévia explicação sobre seu conteúdo, sendo apenas informado que se tratava de material relacionado

ao objeto de conhecimento em estudo. Assim que o vídeo se iniciou, os estudantes começaram a reconhecer imagens da rodovia AP-70, por onde muitos transitam cotidianamente. Alguns esboçaram surpresa pelo vídeo se tratar da região em que eles moram e principalmente de uma festa religiosa que a maioria participa, tanto do sagrado quanto do profano. Essa reação evidencia a potência da imagem em provocar reconhecimento e identificação, principalmente quando se trata de registros que dialogam com a vivência dos estudantes. A identificação também se deu pela presença de estudantes da própria escola nas cenas do documentário. O sentimento foi de curiosidade. Talvez pelo fato de ver a festa por uma outra ótica, a ótica de se reconhecer parte de uma história.

Figura 1: Documentário “Preparos de Fé”.



Fonte: Marques (2024)³

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juUJRoAkdDQ&t=20s>. Acesso em 04 mai. 2025.

Figura 2: Estudantes assistindo ao documentário.



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Segundo Hernández (2007), a cultura visual compreende não apenas as imagens que circulam nos espaços midiáticos e artísticos, mas as formas de ver e representar o mundo, atravessadas por discursos, afetos e relações de poder. Ensinar por meio da cultura visual é também ensinar a ver, sentir e interpretar criticamente as imagens que nos rodeiam, ampliando o repertório sensível dos estudantes. No contexto amazônico, isso ganha contornos especiais, pois as imagens construídas sobre a região, muitas vezes veiculadas por olhares externos, tendem a reforçar estereótipos que reduzem as populações locais a categorias fixas e subalternizadas. A educação da cultura visual, articulada ao ensino de Sociologia, permite tensionar essas representações, promovendo uma pedagogia da imagem que ressignifica os modos de ver e estar no mundo.

Tais questões apontam para uma visão do currículo que não tem por base a transmissão de conteúdos predefinidos, mas é construído a partir de uma série de questionamentos que os aprendizes podem ampliar, ao mesmo tempo em que indagam sobre possíveis caminhos para suas respostas. No sentido de esboçar um currículo de cultura visual a partir de perguntas (Hernández, 2007, p. 54).

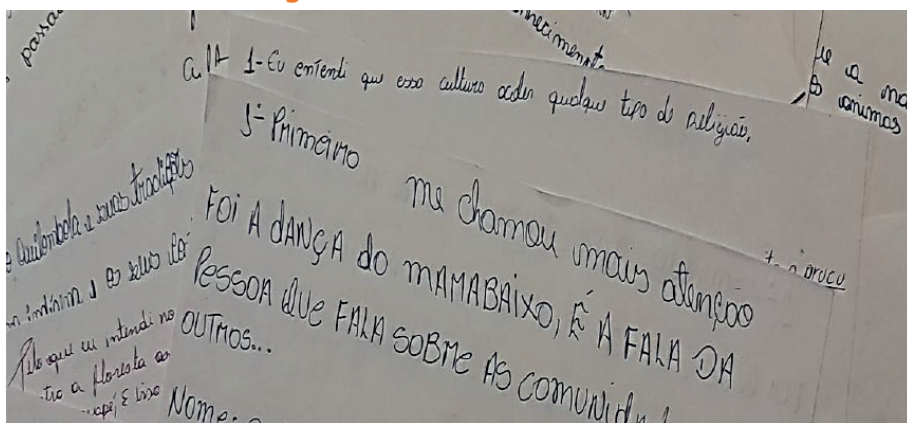
Após a exibição do documentário, foi promovida uma roda de conversa. Nesse momento, os estudantes expressaram livremente o que sentiram ao

assistir ao vídeo. Uma das falas chamou especialmente a atenção: “muito legal conhecer a nossa história.” Ao perguntar ao discente “sobre qual história?”, ele respondeu: “a história do santo, pensei que fosse só uma festa no calendário.” A partir desse questionamento, surgiram relatos que revelavam um sentimento de entendimento e pertencimento, especialmente ao perceberem a Amazônia como um lugar de festas tradicionais significativas. Outro estudante comentou: “pensei que só era rock doido”, em referência à dimensão profana da festa, marcada por danças populares e músicas eletrônicas, frequentemente realizadas no Abacate da Pedreira. A expressão “rock doido” refere-se a festas que contenham músicas eletrônicas dos gêneros tecnobrega e tecnomelody, muito presentes em diversos locais dos estados do Pará e do Amapá.

No entanto, o documentário revelou outras camadas de significado e ancestralidade na festa de São José. A conversa então se concentrou na seguinte temática: “que festa é essa tão bonita que acontece bem aqui, e preparada de uma forma tão organizada”, “que na prática é mais que uma homenagem de um santo”. Assim, os estudantes conceberam um significado a festa, do ponto de vista que é a festa de santo que acontece no Abacate da Pedreira, refletindo a ideia de eles fazem parte dessa história

Nem todos os estudantes conseguiram verbalizar suas impressões, optando pela escrita como forma de expressão.

Figura 3: Escritos dos discentes.



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

Dentre os registros, destacam-se frases que apontam para a dança como elemento de resistência e identidade. “O quilombo é libertação, tradição e dança”; “me chamou mais atenção a dança do marabaixo, e fala das pessoas que falam sobre a comunidade”; “a dança traz alívio para o corpo”; “Marabaixo é cultura e essa cultura é o sangue que circula em minhas veias!” Esses relatos revelam como o marabaixo, dança tradicional afro-amapaense, é compreendido como manifestação cultural profunda e símbolo de resistência histórica para os povos negros e quilombolas.

Autores como Krenak (2019) e Nego Bispo (Santos, 2015) afirmam que essas subjetividades devem ser compreendida como expressão da experiência ancestral, linguagem de mundo e não apenas objeto de contemplação. A imagem, nesse sentido, conecta corpo, oralidade e território. A literatura de Conceição Evaristo (2017), com sua proposta de *escrevivência*, também inspira a pensar a imagem como lugar de travessia entre o vivido e o coletivo, entre a memória e a imaginação pedagógica. No caso de *Preparos de Fé*, as imagens retratadas pelos estudantes revelam afetos, memória, identidade e fé. Trata-se de uma produção audiovisual que carrega densidade simbólica e funciona como arquivo vivo da memória coletiva.

Outros registros escritos pelos discentes enfatizaram a importância da festividade em si: “Festa de São José sempre tem que ser festejada, as tradições, como dança e cultura”; “a festividade é muito importante para comunidades e é só uma alegria”; “o que me chamou atenção foi o modo como eles prepararam a festa, com amor, com fé, com carinho. Achei muito lindo a história da comunidade Abacate da Pedreira”; “pessoas unidas e de muita fé, interessante que mostra o lugar de onde moram e terem orgulho de pertencer a esse lugar”; “essa cultura acolhe qualquer religião.” Tais registros mostram como a imagem mobiliza pertencimento, afetos e vínculos, funcionando, conforme defende Martins (2010), como um sistema simbólico que ativa sentidos e organiza a experiência.

Ainda emergiram percepções que ressaltaram a relação entre festa, natureza e território. “Mostra a valorização do povo ribeirinho, é muito importante o povo ribeirinho”; “o que me chamou atenção foi pelo fato das pessoas se locomoverem pelo rio com catraio, barcos. E também pessoas pescam no

rio.” Essas falas evidenciam a centralidade do rio como elemento estruturante da vida comunitária, apontando para o que Porto-Gonçalves (2006) chama de memória biocultural — a indissociabilidade entre cultura e natureza nos modos de vida amazônicos. Malheiros, Porto-Gonçalves e Micheloti (2021) complementam essa visão ao destacar os horizontes amazônicos como referenciais existenciais e educativos fundamentais para essas comunidades.

Assim, o uso pedagógico de documentários como *Preparos de Fé* permite a interdisciplinaridade entre Sociologia, História e Artes Visuais, promovendo cultural ao integrar o universo simbólico dos estudantes ao conteúdo curricular. Trazer esse material para a sala de aula promove o diálogo entre teoria e território, valorizando os saberes locais e fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoestima. Como defende Moraes (2003), é urgente renovar os materiais didáticos da Sociologia com base nos contextos socioculturais dos estudantes.

A imagem, como lembra Martins (2010), deve ser compreendida e tratada como arquivo da memória coletiva, cuja função vai além do estético e alcança o político e o pedagógico. Para Hernández (2007), ela também funciona como mediadora de subjetividades. No caso de *Preparos de Fé*, a imagem não apenas representa, mas produz sentido, criando empatia, curiosidade e respeito entre quem observa e quem é retratado. E podem ser retratadas como comunidades emocionais, descritas por loureiro (2020) e compreendidas por Marques (2024) como poéticas dos vínculos evidenciam como os afetos e os laços de pertencimento mobilizam modos coletivos de viver e de educar. Tais poéticas dos vínculos são acionadas e tensionadas também no espaço escolar, propondo uma relação com o conhecimento que não é apenas racional, mas sensível, ética e relacional.

Na Amazônia, onde tantas imagens foram produzidas de forma extrativista e colonial, a tarefa da educação é possibilitar outras imagens, feitas com e por quem vive o território. Trata-se de transformar a imagem em experiência sensível, em construção coletiva de sentido e em ferramenta de resistência no espaço escolar.

A interpretação de imagens é uma prática social que mobiliza a memória do ver e entrecruza sentidos da memória social

construída pelo sujeito – professor ou aluno – que interpreta. Ao interpretar, indivíduos são influenciados pelo imaginário do lugar social em que vivem, estudam, transitam e aonde vão se inscrevendo. O território visual de onde as pessoas interpretam as coloca num processo de construção de sentidos e significados, processos-atos de interpretação (Martins, 2010, p. 29).

Nesse sentido faz-se necessário pensar o ensino da sociologia alinhado com a educação escolar quilombola. Essa educação emerge como resultado de um processo histórico de luta dos povos quilombolas pela garantia de seus direitos civis, sociais e culturais. Conforme Larchet e Oliveira (2013), a trajetória dos quilombolas no Brasil está marcada por resistências contínuas, dentre elas, a demanda por uma política educacional específica, que reconheça as particularidades dessas comunidades. Ao abordar o currículo escolar quilombola, os autores defendem a centralidade da cultura local e a necessidade de compreender o ser humano como sujeito histórico, inserido em relações com a natureza, com os demais e consigo mesmo. Esse olhar pressupõe que o currículo e as práticas educativas sejam construídos a partir da realidade vivida e das experiências da comunidade.

Para os autores, é fundamental que a escola quilombola atue como um espaço de mediação entre os saberes comunitários e os conhecimentos formais, construindo um currículo que reflita a realidade do território e favoreça a educação integral. Essa proposta implica reconhecer que foram os próprios quilombolas os principais orientadores de como deveria ser essa educação, e que o Estado, ao regulamentar a política, buscou traduzir tais contribuições em normativas legais (Escola Quilombola Estadual Daniel de Carvalho, 2024). Assim, a educação quilombola deve ser construída não apenas *para* os quilombolas, mas *com* os quilombolas, superando a abordagem meramente técnica e reforçando o protagonismo da comunidade nos processos pedagógicos.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário *Preparos de Fé* é mais do que um produto audiovisual: é um arquivo afetivo e simbólico que expressa o patrimônio vivo da comunidade Abacate da Pedreira. Pensar sua inserção na escola é reconhecer que a

imagem tem força formativa, que o ensino de Sociologia pode (e deve) dialogar com os repertórios culturais locais e que a acessibilidade cultural é também um direito pedagógico.

Iniciativas como essa apontam caminhos para uma educação mais justa, plural e enraizada nos territórios que a sustentam. Em contextos amazônicos e quilombolas, isso significa transformar a imagem em linguagem viva e o ensino em experiência significativa.

Por enquanto nossas conclusões seguem o fluxo das pesquisas e das aulas em sociologia, tendo no horizonte que o ensino de sociologia, em articulação com a educação da cultura visual, pode contribuir significativamente para a ressignificação das Amazônias como territórios de saber, memória e existência (Malheiro; Porto-Gonçalves, Micheloti, 2021).

Vislumbramos uma prática educativa comprometida com o reconhecimento, a escuta e a reparação simbólica de um território historicamente violentado. A imagem, nesse percurso, é ferramenta de construção de pertencimento e de revisão de mundos. O documentário *Preparos de Fé* se mostrou e instigou outros modos de produção do áudio visual e considerando a força das poéticas dos vínculos, enxergamos que as interações em sala de aula, sobretudo esse ensinar vibrante dos encontros existenciais nas comunidades emocionais nas Amazônia podemos ensinar e aprender outras formas de existir no mundo.

A atividade apresentou as experiências estéticas vivenciadas pelos estudantes a partir da exibição do documentário, analisando as categorias discutidas e as percepções dos alunos, com base em suas trajetórias, vivências e referências culturais. Mais do que interpretar o conteúdo, o objetivo é dar visibilidade aos olhares singulares dos estudantes sobre o território, a memória coletiva e a identidade quilombola, criando um espaço de escuta sensível, onde a arte potencializa reflexões críticas e afetivas ligadas ao cotidiano e às experiências dos sujeitos.

A experiência docente ao exhibir o documentário experimental *Preparos de Fé* também se configurou como uma vivência estética significativa. À primeira vista, poderia soar como uma simples atividade: “vou passar um vídeo sobre uma festa em um local que os estudantes já conhecem”. No entanto, a potência

dessa prática reside no reconhecimento de que a aprendizagem nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve estar orientada para promover uma educação fundamentada em práticas e processos que estimulem o senso crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes, favorecendo sua emancipação social. Esse talvez seja um dos objetivos centrais que nós, enquanto professores de Sociologia, devemos assumir: esgarçar os modos como percebemos nossa ação educativa em sala de aula para ampliar a compreensão de direitos.

A comunidade Abacate da Pedreira, onde se passa o documentário, é historicamente marcada por resistências e reinvenções. Hoje, enfrenta desafios relacionados à intensificação do desenvolvimento econômico e à apropriação de suas terras, o que impacta diretamente a transmissão dos saberes e das práticas culturais tradicionais. Neste contexto, a Escola Estadual Daniel de Carvalho se destaca como um espaço estratégico para a valorização da memória quilombola e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes à sua comunidade.

Dessa forma, compreender as estratégias que permitam ressignificar as referências identitárias — mediadas pelo direito aos sentidos da acessibilidade cultural — torna-se uma tarefa urgente.

Diante dos desafios enfrentados no ensino de Sociologia e das reflexões advindas da prática pedagógica com o documentário *Preparos de Fé*, reafirma-se a necessidade de reconhecer o contexto local. Esse direito está intimamente vinculado às experiências e à valorização da identidade quilombola no estado do Amapá. A produção cultural da Amazônia amapaense é profundamente marcada por narrativas, rituais e expressões que demandam um olhar atento para sua preservação e continuidade.

Por fim, a Educação Quilombola deve ter como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades, tornando a escola um espaço de diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade local. Isso inclui a valorização da cultura, da luta por direitos territoriais e da sustentabilidade. Nesse contexto, o estudo busca compreender como o processo de implantação dessa modalidade educacional no Amapá pode ser integrado ao trabalho em sala de aula, promovendo tanto a capacitação profissional quanto o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CUSTÓDIO, E. S; SOUZA, S. R. de; ALMEIDA, M. das D. do R. História, cultura e identidade: olhares sobre comunidades quilombolas do Amapá. Projeto História, São Paulo, v. 66, pp. 220-254, Set.-Dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/43093>. Acesso em 25 nov. 2024.

ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL DANIEL DE CARVALHO. **Projeto Político Pedagógico – Saberes Quilombolas**: Educação, Cultura e Resistência em Santo Antônio da Pedreira, Macapá-AP. Macapá. SEED-AP. 2024.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas. 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre. Mediação. 2007.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras. 2019.

MALHEIRO, B. C.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; MICHELOTI, F. **Horizontes Amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Expressão Popular, v. 1. 2021.

MARQUES, S. preparos de fé. [vídeo]. youtube, 15 mar. 2025. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juujroakddq>. acesso em: 25 mar. 2025.

MARTINS, R. Hipervisualização e territorialização: questões da cultura visual. **Educação & Linguagem**. v. 13. n. 22. p. 9-31, jul.-dez. 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/229050672.p df](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/229050672.pdf). Acesso em: 25 mar. 2025.

MORAES, A, Licenciatura em ciências sociais e ensino da sociologia: entre o balanço e o relato. **Dossiê Ensino Superior**. Tempo soc. 15. Abr 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PAES LOUREIRO, João de Jesus de. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. 5. ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjeção. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100012>. Acesso em: 16 abr. 2025.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015.

SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Amapaense**. Ensino Médio. Amapá: SEED, 2020.



ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO IV

Metodologias e materiais para as Ciências Sociais Escolar

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO “SOCIOLOGIA NA ESCOLA” COM A ATIVIDADE “QUARTO DE DESPEJO”.

Mariana Casali Carta¹

Gabriela Berbel dos Santos²

Emiliana Castro Tsukamoto³

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça⁴

RESUMO

Este trabalho relata a “Atividade Quarto de Despejo”, desenvolvida pelo grupo interinstitucional “Sociologia na Escola” como estratégia de resistência ao esvaziamento da Sociologia no ensino médio, agravado pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e pela BNCC (2018). Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na obra de Carolina Maria de Jesus, a atividade foi aplicada em quatro escolas públicas de Marília-SP, utilizando metodologia dialógica que articulou análise literária, recursos multimídia e problematização de conceitos sociológicos. Os resultados evidenciaram: (1) significativa apropriação crítica dos conceitos propostos, sobretudo, o de desigualdade social, pelos estudantes; (2) fortalecimento da articulação universidade pública e escola básica; e (3) desenvolvimento de estratégias pedagógicas alternati-

1 Mestranda no Programa em Rede Nacional em Sociologia (ProfSocio) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília-SP, mariana.carta@unesp.br;

2 Mestranda pelo curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília-SP, gabriela.berbel@unesp.br;

3 Licenciada e Bacharelanda pelo curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília-SP, e.tsukamoto@unesp.br;

4 Professora Livre Docente no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Campus de Marília-SP, sueli.mendonca@unesp.br;

vas ao modelo neoliberal. A experiência demonstra o potencial do Ensino de Sociologia como ferramenta de formação crítica e humanizadora, mesmo em contextos curriculares restritivos.

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Teoria histórico-cultural; Reforma do ensino médio; Quarto de despejo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolveu-se por meio do grupo “Sociologia na Escola”, composto por sujeitos em diferentes momentos da sua formação — ensino médio (Pibic Jr), graduação (Pibics e voluntários), pós-graduação (ProfSocio), professores da educação básica e da universidade. Este grupo desenvolveu importante trabalho junto às escolas da rede pública estadual paulista, buscando construir espaços alternativos para os conteúdos da Sociologia no ensino médio. Assim, como alternativa pedagógica ao sucateamento da educação pública, intensificado pela onda neoliberal presente nas alterações curriculares realizadas através da Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei nº 13.415 de 2017, que promulgou a Reforma do Ensino Médio, surgiu a proposta de atividade pedagógica para a disciplina de Sociologia, intitulada “Atividade Quarto de Despejo”.

Esta atividade teve como principal objetivo servir de instrumento de enfrentamento às recentes políticas educacionais, recolocando na escola o valor fundamental do conhecimento científico, artístico e filosófico para a formação da juventude(s), ampliando o contato dos jovens com a disciplina de Sociologia e propondo um resgate à disciplina como ciência uma vez que esta foi quase suprimida no novo currículo. O processo de criação e execução esteve desde o início fundamentado nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino de Sociologia, sobretudo, nas noções de Atividade de ensino e Atividade de estudo. A escolha de tal concepção teórica, como metodologia de ensino desta atividade, se deu aos seus méritos de pensar e propor meios de realizar uma educação para a humanização dos sujeitos, que valoriza a apropriação dos objetos culturais produzidos historicamente pela humanidade, tal como a ciência, a arte e a filosofia.

Procuramos discutir nas escolas, durante as aulas de Sociologia cedidas pelas professoras do grupo, a desigualdade social retratada na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, escrita por Carolina Maria de Jesus, bem como estimular o interesse literário dos estudantes numa obra brasileira extremamente importante para a Sociologia. Preocupamo-nos também, a partir desta proposta, em tentar promover uma maior interação e intercâmbio

entre as instituições de ensino, articulando as ideias de todos os integrantes do grupo. Assim, durante a realização da atividade, os Pibic Jr, vinculados ao grupo, foram convidados a conhecer as escolas dos colegas, que se diferenciam bastante, apesar de estarem localizadas na mesma região da cidade (Zona Norte). Procuramos priorizar, para a aplicação da atividade, as salas onde estavam inseridos os alunos Pibic Jr do grupo, para que eles mesmos pudessem apresentá-lo à sua turma junto com a proposta da atividade e o trabalho que havia sido desenvolvido até o momento.

Assim, a mediação entre o conceito de desigualdade social e os conhecimentos prévios dos estudantes se deu com a representação criada pela Carolina, de “Quarto de Despejo” e “Sala de Visita” que simboliza a desigualdade social presente na cidade que se reverbera em diferentes contextos e relações sociais:

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (Jesus, 2020, p. 41).

Neste contexto, o ensino de Sociologia, conforme demonstra esta experiência do grupo “Sociologia na Escola”, revela-se estratégico na formação de sujeitos críticos e na resistência ao esvaziamento neoliberal da educação pública. Como destacam Saviani (2008) e Bodart (2017), a Sociologia no Ensino Médio transcende a mera transmissão de conceitos, constituindo-se como instrumento de desnaturalização das desigualdades e articulação entre conhecimento científico e realidade social. A “Atividade Quarto de Despejo”, ao problematizar a obra de Carolina Maria de Jesus, exemplifica essa potência educativa: enquanto discute estruturas de exclusão, estimula nos estudantes uma leitura crítica do mundo.

Nessa perspectiva, o ensino de Sociologia cumpre um papel epistemológico ao introduzir ferramentas teóricas para análise da realidade social, assim como, contribui com a construção de pensamento complexo e político ao questionar a própria Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que fragiliza as humanidades em favor de uma lógica utilitarista. A abordagem do

grupo, inspirada na Teoria Histórico-Cultural, reforça que o aprendizado em Sociologia se consolida na atividade prática e reflexiva, onde ensino e estudo se articulam como processos dialéticos de transformação (Leontiev, 1978).

Ao envolver estudantes desde o Ensino Médio até a pós-graduação, o projeto cria uma rede colaborativa que possibilitou um acesso democrático à produção crítica ao menos entre os integrantes do grupo, compartilhando essa experiência com outros estudantes que estão na escola. Assim, a Sociologia mostra-se indispensável não apenas para a formação cidadã, mas como instrumento de resistência.

REFERENCIAL TEÓRICO

O principal referencial teórico utilizado para a elaboração da “Atividade Quarto de Despejo” trata-se de Leontiev (1978) e Davidov (1999). Posteriormente, os mesmos autores são utilizados para analisar o trabalho de elaboração da própria atividade. Parte assim, do “entendimento de que os seres humanos se desenvolveram ao longo da história graças aos avanços no processo produtivo da humanidade” (Da Silva Clarindo, 2020, p. 45), isto é, a partir do trabalho, que se colocará também como atividade central para o campo do ensino e da aprendizagem. A partir de Leontiev (1978), compreende-se também que “a atividade humana não existe senão em forma de conjuntos ou cadeias de ações, ou seja, em cada atividade específica uma determinada cadeia de ações se estabelece” (Da Silva Clarindo, 2020, p. 64), sendo assim, a Estrutura da Atividade, elaborada por Vasily Vasilyevich Davidov (1999) descreve a cadeia de ações envolvidas no processo de aprendizagem. Partindo da necessidade, estão intrínsecas à Atividade de Estudo, a elaboração do motivo, da ação, já objetivada, que desencadeará as ações e as operações necessárias para que se atinja o objetivo previamente elaborado. De acordo com o último autor, a Atividade de Estudo deve ser compreendida como um conjunto de etapas que propiciarão o desenvolvimento psíquico do estudante, pois, sua característica substancial é a transformação tanto do sujeito da atividade quanto do objeto. Dessa forma, entende-se que a Atividade de Estudo deve, essencialmente, produzir uma atividade criadora e transformadora da realidade, ao passo que

o estudante por meio da aquisição de neoformações possa estabelecer uma compreensão e interligação entre o particular e o essencial geral do objeto de estudo (Davidov, 1999, p. 2).

METODOLOGIA

O processo de elaboração da atividade pautou-se na Teoria Histórico-Cultural, em especial na atividade de estudo (Davidov, 1999), buscando organizar a atividade segundo a estrutura de Leontiev (1978), a partir de uma situação-problema, expressa na pergunta norteadora “O que é o Quarto Despejo?”. Esse processo exigiu dedicação, estudos e pesquisas dos integrantes do grupo, de forma a exercer a atividade de ensino que acabou se concentrando em alguns integrantes, apesar do engajamento integral. Uma análise teórica posterior deste processo demonstrou que estes estudantes se encontravam em *Atividade* de estudo, vide Dos Santos (2025), compreendendo-a como um processo dialético de satisfação de uma necessidade humana por meio de transformações qualitativas que produzem algo novo diretamente no sujeito por ele mesmo. Neste caso, a necessidade do grupo era elaborar uma atividade pedagógica com a obra após ter realizado a sua leitura em grupo, pois essa experiência poderia contribuir nas pesquisas individuais dos integrantes. Para satisfazer esta necessidade, algumas ações de estudo foram tomadas e elas produziram algo novo, a atividade, e além disso provocaram mudanças internas qualitativas nos sujeitos envolvidos.

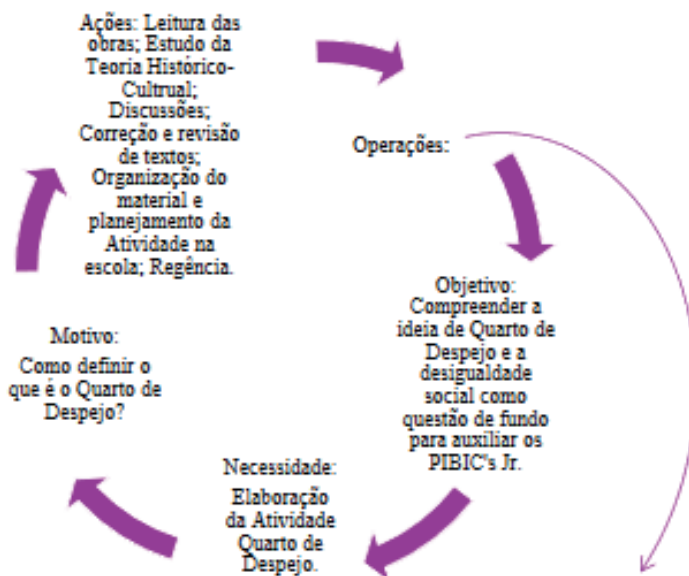
Durante o extenso processo de elaboração, as ações e operações necessárias para atingir esse objetivo propiciaram uma apropriação desta obra literária de modo diferenciado. A obra era refletida e discutida sob um olhar sociológico nos encontros do grupo e nos momentos individuais de estudo, leitura e pesquisa de materiais para a construção da atividade. Isso criou condições de estabelecer generalizações e abstrações dos problemas aparentemente particulares do diário relatado por Carolina Maria de Jesus. Desse modo, foi possível alcançar o concreto pensado teoricamente ao internalizar a ideia de “Quarto de Despejo” como uma possível representação sociológica para compreender conceitos como o de desigualdade social.

O processo descrito exigiu dedicação, estudos e pesquisas por parte dos integrantes do grupo, caracterizando-se como uma atividade de ensino, na medida em que envolveu a organização de ações coletivas orientadas aos estudantes para a construção do conhecimento. Sob a ótica da Teoria da Atividade de Leontiev, essa dinâmica pode ser compreendida como um sistema de ações conscientes, motivadas por um objeto (no caso, o domínio e a socialização de saberes), mediadas por instrumentos culturais (como metodologias, recursos didáticos e linguagem) e inseridas em um contexto social específico.

De acordo com Dos Santos (2025), os estudantes também estavam engajados em uma atividade de estudo, a qual, à luz de Leontiev, pode ser interpretada como uma atividade autônoma, impulsionada por motivos internos (como a necessidade de compreensão, autonomia intelectual ou realização pessoal). Enquanto a atividade de ensino está mais vinculada a motivos externos, a atividade de estudo emerge quando o indivíduo assume o estudo como uma necessidade própria, transformando-o em uma ação significativa e internalizada.

Os infográficos abaixo, elaborados pela mesma, seguindo os elementos da Estrutura da Atividade de Leontiev, contribuem para a compreensão de tal constatação:

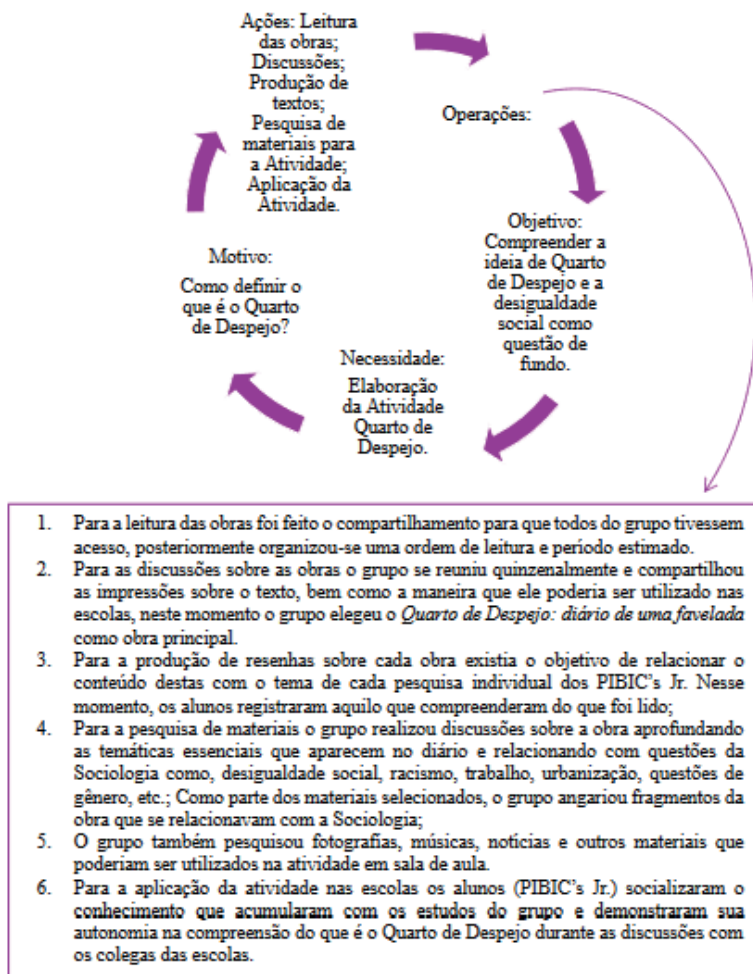
Infográfico 2 – Atividade de Estudo das alunas G e E.



1. Para a leitura, as obras foram compartilhadas entre os integrantes do grupo e as alunas eram responsáveis pela organização do encontro e do espaço para as reuniões onde ocorreram as discussões sobre as obras com os PIBIC's Jr.;
2. Para a correção e revisão das resenhas e dos outros textos produzidos pelos PIBIC's Jr., como relatório parcial e final das pesquisas individuais dos PIBIC's Jr., as alunas realizaram a leitura destes textos e informaram os alunos sobre a correção e a necessidade de ajustes. Além disso, as alunas G e E auxiliaram a produção dos resumos destes alunos (PIBIC's Jr.) submetidos no Congresso de Iniciação Científica;
3. Para a organização e planejamento da Atividade Quarto de Despejo as alunas G e E realizavam sugestões sobre as temáticas de Sociologia presentes na obra, fomentavam a discussão sobre o conceito que deveria ser trabalhado em sala de aula a partir da obra e qual seria a dinâmica da Atividade.
4. As alunas G e E realizaram a organização dos materiais coletados pelos PIBIC's Jr. (fragmentos do texto, fotografias, notícias, músicas, etc.) para a elaboração dos *cards* (recurso imagético) por meio de recursos digitais, impressão deste material e das fotografias selecionadas pelos PIBIC's Jr. para exposição no *foam board* (recurso imagético).
5. A aluna E organizou o deslocamento dos integrantes do grupo para as escolas;
6. Para a aplicação da atividade nas escolas, as alunas executaram uma ação de regência e para isso foi preciso mobilizar estratégias para organizar a disposição dos alunos em sala de aula e conduzir a Atividade Quarto de Despejo, apresentando a autora da obra, Carolina Maria de Jesus, a pergunta que direcionava a discussão, "O que é o Quarto de Despejo da sociedade?" e sistematizando as informações que os alunos compartilhavam a fim de coletivamente responder à pergunta por meio do conceito sociológico de desigualdade social.

Fonte: Dos Santos, 2024.

Infográfico 1 – Atividade de Estudo dos alunos do PIBIC Jr.



Fonte: Dos Santos, 2024.

A “Atividade Quarto de Despejo”, resultado deste primeiro momento, foi aplicada em quatro escolas estaduais da cidade de Marília pelo grupo Sociologia na Escola. Organizada em etapas, a primeira colocava em exposição para os alunos diferentes recursos como fotografias, músicas da própria autora e de outros compositores (rap, samba e MPB), trechos do diário de Carolina, notícias de jornais, colagem de imagens, etc. Depois, realizava-se uma discussão com base no material apresentado com enfoque na obra da

Carolina e na pergunta norteadora: “O que é o Quarto de Despejo?”, que era respondida com a explicação do conceito de desigualdade social.

Abaixo, alguns registros das atividades mencionadas:

Imagem 01 - Arquivo Pessoal das Autoras.



Imagem 02 - Arquivo pessoal das autoras.



Imagem 03 - Arquivo pessoal das autoras.



Imagem 04 - Arquivo pessoal das autoras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade obteve sucesso nas escolas parceiras, apresentando diferentes nuances em cada uma delas. Destacou-se, no entanto, em uma delas, uma instituição pequena, onde os alunos se mostraram mais engajados, criando ações e até mesmo novas perguntas para continuar a reflexão, como: “há quarto de despejo na cidade?”, “Onde é o ‘Quarto de Despejo’ do Brasil e do Mundo?”. E a sala de visitas? Essas questões se transformaram em fio condutor à medida que os conceitos de desigualdade social, pobreza, exploração e opressão da mulher, em especial, diretamente relacionadas com fragmentos do livro de Carolina Maria de Jesus. A apropriação dos conceitos propiciou a ampliação de visão de mundo, encontrando receptividade e diálogo com estudantes do ensino médio.

Diante disso, é possível observar diferentes ações importantes que permeiam este espaço em busca de construir movimentos que propiciem uma educação humanizadora. Citamos, como exemplo, a realização de assembleias na escola. Quando uma turma enfrenta conflitos relacionados às regras ou queixas, seja por parte dos professores ou dos próprios estudantes, assembleias são convocadas, reunindo alunos, gestão e professores. O objetivo é construir soluções ou possibilidades para resolver impasses, ou seja, a resolução sempre ocorre por meio de uma abordagem coletiva.

Esta abordagem corrobora para que os alunos se sintam parte do processo educativo, que articula a relação ensino e aprendizagem, ou seja, a relação dialética entre alunos e professores. Nesse sentido, os resultados alcançados corroboram ao enfrentamento à lógica do neoliberalismo escolar, isto é, “a sujeição da escola à lógica econômica, como um serviço prestado às empresas” (Mordente et al., 2023, p. 265) e não um trabalho coletivo desenvolvido pela comunidade escolar, rompendo as barreiras de “uma escola pautada em lógicas de produtividade, competitividade, rentabilidade e eficiência” (Mordente et al, 2023), que têm se pautado na Nova Reforma do Ensino Médio.

Concomitantemente, considera-se essencial a rápida adesão e total apoio à parceria escola e universidade na unidade, uma vez que, abriu espaços para atividades científicas, que extrapolam o currículo atual. Visamos,

a partir desta comunicação, promover a ampliação de espaços e práticas pelas quais possamos resistir, valorizando o ensino científico e de qualidade. Dentro do grupo “Sociologia na Escola”, todos os quatro Bolsistas Jr. vinculados à “Atividade Quarto de Despejo” obtiveram a aprovação no vestibular, sendo duas em Ciências Sociais, um deles ainda foi premiado com o melhor trabalho em Ciências Humanas Pibic Jr, no Congresso de Iniciação Científica da Unesp, em 2024.

Para a Sociologia ainda cabe um espaço, que precisa ser conquistado literalmente no dia a dia, para combater o esvaziamento científico do currículo e a diminuição da carga horária das disciplinas das Ciências Humanas. A experiência desta pesquisa permitiu que diferentes sujeitos, identificados com a Sociologia, pudessem se apropriar e criar possibilidades pedagógicas e de formação a partir do trabalho coletivo. A parceria escola e universidade, que abre espaços para atividades científicas, que extrapola o currículo atual, cumpre um papel de resistência e resgata sujeitos silenciados de ontem e hoje, pela hegemonia política dominante, para a vida, propiciando a oportunidade de jovens da classe trabalhadora conhecerem e se reconhecerem em lutadores, resistentes, como Carolina Maria de Jesus, por meio da força de seu trabalho intelectual forjado nas contradições da pobreza. Visamos, a partir desta comunicação, promover a ampliação de espaços e práticas pelas quais possamos resistir, valorizando o ensino científico e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BODART, Cristiano das Neves. **Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos**. Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455–491, 2018. DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n2p455. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442>. Acesso em: 4 jun. 2025.

DAVIDOV, Vasili. V. **O que é a Atividade de Estudo?** Revista Escola inicial, n. 7, p. 1-7, 1999.

DA SILVA CLARINDO, Cleber Barbosa. ATIVIDADE DE ESTUDO E CAPACIDADES DO PENSAMENTO TEÓRICO. Editora Cultura Acadêmica, 2020.

DOS SANTOS, Gabriela Berbel. **A Sociologia fora do Quarto de Despejo**: Uma busca por outros percursos pedagógicos. TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp - Marília. 2025.

JESUS, Carolina. M. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo, Ática, 2020.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MORDENTE, Giuliana. V.; CUNHA, T. V.; PORTUGAL, F. T. Capturas neoliberais e educação democrática: o mito da educação “inovadora”. In: Flavia Lemos. (Org.). **Psicologia Social, Educação e Análise Institucional**: Diálogos entre Paulo Freire, Gregório Barenblitt, Bell Hooks, Gilles Deleuze e Félix Guattari. 1ed.Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 289- 304.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan. 1996.

DESIGUALDADES SOCIAIS EM JOGO: GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL EM SOCIOLOGIA

Fabio Akira Shishito¹

RESUMO²

O presente trabalho diz respeito a um projeto de iniciação científica para elaboração de um jogo de tabuleiro sobre a temática das desigualdades sociais no Brasil. As desigualdades são pilares da organização social brasileira, como mostraram autores/as como Florestan Fernandes e Lélia Gonzales. O ensino desta e de outras temáticas para o Ensino Médio tem exigido esforços de inovação pedagógicos. Os processos de gamificação têm se apresentado como alternativas interessantes para o engajamento em ambientes de aprendizagem. Busca-se, assim, conjugar as múltiplas dimensões das desigualdades associando debates teóricos da sociologia, dados estatísticos e ludicidade. A temática das desigualdades aparece de forma transversal nos currículos escolares, ora no interior das questões de gênero, ora nos debates raciais ou de classe. Mas, há questões primordiais em sua base como: por que, exatamente, a desigualdade é um valor problema? O valor “igualdade” como parâmetro relevante nas sociedades modernas e como central para as prin-

1 Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Ilha Solteira. E-mail: akira.shishito@ifsp.edu.br.

2 Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq na modalidade PIBIC-EM. A pesquisa e o texto foram desenvolvidos por: Fabio Akira Shishito (orientador), Melina Saranti Mendes (estudante do 3º ano do curso técnico de Edificações, bolsista e co-autora) e Laura Guimarães Ardel (estudante do 2º ano do curso técnico de Desenho de Construção Civil, pesquisadora voluntária e co-autora). As estudantes não foram inseridas oficialmente como co-autoras por não haver a modalidade de inscrição para o Ensino Médio no evento.

cipais teorias democráticas contemporâneas tem longa trajetória na história do pensamento e no processo de mudança social. No entanto, a considerar o espaço curricular da área, as dificuldades formativas dos/as estudantes, entre outros, o que se apresenta são desafios de grande monta. O projeto apresenta-se como tentativa de promover reflexões aprofundadas sobre o tema conectando a pesquisa à produção de conhecimento e metodologias para o Ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Desigualdade sociais, Ensino de Sociologia, Gamificação, Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais ocupam, hoje, lugar relevante nos debates políticos e econômicos, tanto na esfera nacional, quanto internacionalmente. “Em setembro de 2015, as Nações Unidas adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, na qual a problemática das desigualdades constitui uma preocupação transversal” (SILVA et. al., 2022, p. 54). Entre os “objetivos” a serem alcançados estão, por exemplo, a redução das desigualdades de gênero e a diminuição das disparidades educacionais, além do Objetivo 10, que indica a busca por “reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles” (NAÇÕES UNIDAS, 2024).

O ensino da temática das desigualdades, igualmente, aparece de forma transversal nos currículos escolares, ora no interior das questões de gênero, ora nos debates raciais ou de classe. O presente trabalho diz respeito a um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é construir uma ferramenta didática capaz de conjugar as múltiplas dimensões das desigualdades associando debates teóricos do campo da sociologia, dados estatísticos sobre a realidade social e ludicidade.

As estatísticas sociais mobilizadas como fonte na elaboração do jogo confirmam teses clássicas do pensamento social brasileiro que deram centralidade às desigualdades como marca fundamental da estrutura e do processo social no país. Autores e autoras como Florestan Fernandes (1978), Lélia Gonzales (1988), Josué de Castro (1984) ou Celso Furtado (1977), de formas muito diferentes e olhando para “lugares” também distintos ressaltaram como a questão racial gerava desequilíbrios na distribuição de recursos e oportunidades para determinados grupos; como as particularidades de certos grupos, como as mulheres negras, resultavam em desvantagens específicas em razão também do gênero; como as fomes endêmicas afetavam desigualmente os grupos sociais, etc.

Com essas e outras discussões em foco, o projeto teve início em setembro de 2024, após aprovação em edital do IFSP vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-EM-CNPq). O projeto foi

desenhado com as seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico e compreensão teórica do tema; 2) concepção, definição do tipo e dos principais elementos do jogo, 3) desenvolvimento gráfico e artístico do tabuleiro e das cartas do jogo, 4) impressão e cortes dos elementos físicos, 5) testes de mecânica e jogabilidade. No momento de redação deste artigo o projeto encontra-se na quarta fase, o que significa que toda a construção intelectual do jogo já foi definida.

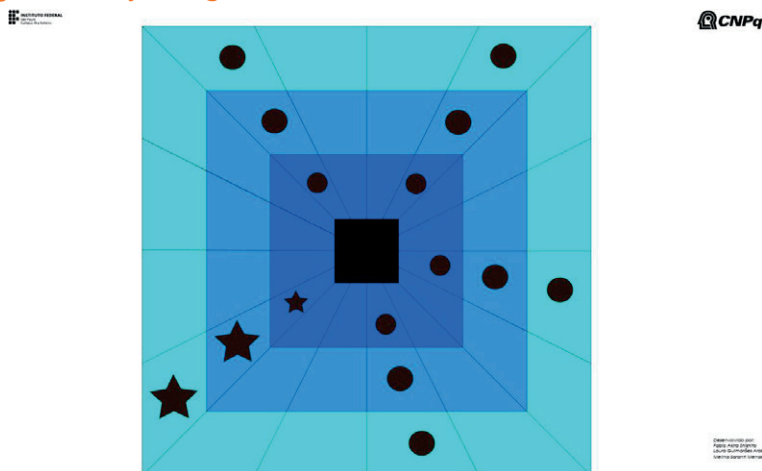
Vale mencionar que adaptações podem ser realizadas após os testes de mecânica e jogabilidade que devem ocorrer durante os meses de junho e julho de 2025. Após a conclusão do projeto pretendemos lançá-lo internamente, no Campus; realizar o registro de Propriedade Intelectual; fazer mais impressões para ampliar o uso entre estudantes do campus e para escolas do município.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para uma compreensão mais precisa da metodologia faremos uma breve descrição do estado atual de desenvolvimento do jogo e dos métodos e materiais de cada etapa.

Etapas 1 e 2 | Compreensão teórica e concepção do jogo: a criação do jogo foi iniciada em setembro de 2024 com uma estudante bolsista selecionada em edital e uma estudante voluntária. O primeiro momento da pesquisa foi de leitura, fichamento e debate de textos selecionados da literatura sobre desigualdades sociais e estratificação. Iniciamos com texto de Jorge Arzate Salgado (2010) em que o autor apresenta definições possíveis para o conceito de desigualdades e as principais tradições teóricas que o estudaram. É o que também realiza Mayra Pietro (2020) em seu verbete “Desigualdades e Desenvolvimento” presente no Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social”.

Após uma primeira aproximação ao tema iniciamos o processo de criação do enredo e definição do formato do jogo e optamos por um tabuleiro que simulasse uma pirâmide, mas desenhada em 2D. O formato definido foi de um quadrado de aproximadamente 35 cm x 35 cm com quadrados interno concêntricos com redução de 7 cm em cada degrau (imagem 1).

Imagem 1: Projeto digital do tabuleiro elaborado no software Due Studio

Fonte: Elaborado por Laura Guimarães Ardel e Melina Saranti Mendes

O jogo se inicia na parte mais baixa da pirâmide e se desenvolve em direção ao topo simulando condições e situações sociais em que as desigualdades impactam as possibilidades de sucesso ou insucesso. Por exemplo, se um jogador sorteia o perfil de uma mulher negra para jogar, ele terá desvantagens associadas à condição da mulher negra para completar seus objetivos no jogo. O jogo tem opção competitiva e colaborativa, então, a ideia é que ele suscite nos jogadores uma reflexão sobre o papel das desigualdades na vida das pessoas e quais as possibilidades de ação individual e coletiva.

Etapa 3 | A dinâmica e os elementos: O jogo conta com três tipos diferentes de cartas (cartas identidade; cartas problema e solução; cartas quiz). O primeiro elemento desenvolvido foram as personagens; criamos doze personagens com as seguintes informações: nome, cor, religião e profissão (por exemplo: Carolina, parda, cristã, secretária) e uma carta que servirá para o sorteio inicial para definir com qual personagem cada jogador participará. Para cada personagem há definição de vantagem ou desvantagem inicial na partida. Ao longo do tabuleiro algumas casas indicarão desafios ou problemas e a solução depende de cartas ou do perfil da personagem que está jogando. Por exemplo, uma das cartas-problema tem como tema “Educação” e diz: “Você recebeu a oportunidade de ser promovido no trabalho, porém

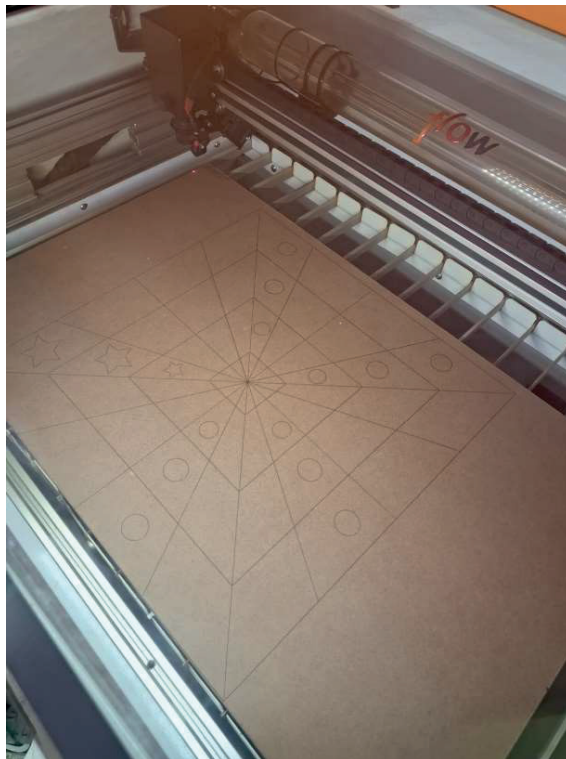
necessita-se de uma formação superior”. Nesse caso não existe uma carta de solução para o problema; se a personagem tiver formação superior seu problema está resolvido. (Se não tiver curso superior fica uma rodada sem jogar). Foram desenvolvidas até o momento “cartas-problema” com as temáticas do racismo, do sexismo, da educação e da renda.

Outro elemento criado do jogo são as cartas de quiz. Ao cair na casa específica o jogador ou jogadora precisa comprar uma carta e responder uma questão relativa a um problema social. As questões são todas extraídas de fontes oficiais como IBGE, IPEA, relatórios internacionais, etc. Um exemplo de carta do quiz no tema renda: “Segundo dados do World Inequality Report (Relatório da Desigualdade Mundial) de 2022, tanto renda quanto riquezas são objetos de grandes desigualdades no âmbito mundial. No que diz respeito à renda, os 10% mais ricos detêm cerca de 52% dos rendimentos no mundo. Quando o tema é riqueza, a disparidade é ainda maior. Quantos por cento da riqueza mundial está concentrada no segmento 10% mais ricos?” A carta apresenta cinco opções e o/a jogador/a precisa acertar para seguir em frente.

O jogo foi pensado para duas modalidades de ação, uma competitiva em que todos disputam uma corrida e vence quem chegar ao topo primeiro e, outra, colaborativa, em que é preciso que o jogo seja finalizado com a menor distância possível entre o primeiro e o último no tabuleiro. Na primeira modalidade espera-se que o caráter didático se evidencie na medida em que as vantagens e desvantagens vinculados aos marcadores sociais das personagens “entrem em jogo” e faça diferença na disputa. E, na segunda modalidade, objetiva-se, além da reflexão sobre as desigualdades na “corrida”, o desenvolvimento de um senso de cooperação. Isso porque, para a diminuição da diferença, será necessário que alguns/mas jogadores/as abram mão de privilégios, ajudem outras pessoas na “sociedade” ou aceitem participar de acordos coletivos.

Etapas 4 | A produção do jogo físico: O tabuleiro foi desenvolvido no software Due Studio porque sua produção se dará na máquina cortadora à laser (imagem 2). Todo o jogo está sendo desenvolvido no Laboratório IFMaker do Campus Ilha Solteira. O meeples (bonecos) serão produzidos com tecnologia de impressão 3D (fase em andamento).

Imagem 2: protótipo do tabuleiro no processo de corte a laser



O tabuleiro possui elementos gráficos como desenhos nas casas específicas que receberão finalização com pintura. As cartas serão impressas e plastificadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate teórico sobre as desigualdades é amplo e complexo. Isso porque a noção de “desigualdades” é multidimensional, podem ser estudadas do ponto de vista da renda, do acesso educação, à alimentação adequada, etc., e multifatorial, suas causas podem ser associadas a fatores diversos: econômicos, políticos, culturais, educacionais, etc. Além do mais, pode-se estudar as desigualdades focando nos grupos sociais específicos, nos períodos históricos, nos territórios. Há também os estudos voltados para as consequências das desigualdades sobre a democracia, a justiça, o desenvolvimento sustentável, a educação, etc.

O Brasil, ressalte-se, é um país cuja história é profundamente marcada pelas desigualdades. Florestan Fernandes (1978) mostrou como a questão racial gerou desequilíbrios fundamentais para a população negra; Lélia Gonzalez (1988) apontou as particularidades da mulher negra na formação social nacional e suas desvantagens; Celso Furtado, Caio Prado Jr.; Sérgio Buarque de Holanda, foram autores que estudaram em profundidade a formação econômica, social e política do país e, de formas diferentes, revelaram as muitas desigualdades arraigadas.

Celso Furtado, por exemplo, ao estudar o processo de desenvolvimento dos países da periferia do capitalismo afirma: “[...] o estudo das estruturas de poder, que acompanham toda estratificação social, constitui a principal fonte de informação sobre o processo de formação e aplicação do excedente” (FURTADO, 1977, p. 29). Entre as principais formas assumidas pelo excedente estão: a) desigualdades nos níveis de consumo da população; b) desigualdades nos níveis de vida resultantes de iniquidades na apropriação privada de bens imóveis, automóveis e outros bens duráveis, etc.; c) desigualdades nos gastos familiares com educação e formação profissional; entre outros (FURTADO, 1977).

O autor está chamando a atenção para a dimensão política da questão distributiva e as iniquidades na distribuição do excedente assumem papel relevante na reprodução do subdesenvolvimento. Não por outra razão sua teoria do desenvolvimento centrará esforços nas dimensões políticas e culturais (FURTADO, 1977). Nesse sentido, Jorge Salgado apresenta uma definição relevante para os fundamentos deste projeto.

Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões (2010, s/n, grifo nosso).

Pensar as desigualdades sociais como o resultado da forma como as sociedades se organizam e se estruturam significa pensa-las como política.

Isto é, a distribuição desigual dos diferentes recursos (renda, educação, saúde, moradia, etc.) resulta não de casualidades, mas das estruturas de poder de cada sociedade (PIETRO, 2020, p. 214). Esse caráter possibilista do fenômeno abre caminhos interessantes para os propósitos da gamificação. No caso do jogo em desenvolvimento, um dos pontos de partida radica na ideia de que o dispositivo seja mediador no processo de aprendizagem sobre a problemática das desigualdades sociais no Brasil, particularmente; embora seja possível fazer a extrapolação para outros cenários.

Uma das abordagens que têm contribuído para um melhor equacionamento da temática é a abordagem da interseccionalidade. Carla Akotirene diz o seguinte:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (2019, p. 14).

A ideia de interseccionalidade, cuja criação é comumente atribuída a Kimberlé Crenshaw, intelectual estadunidense, oferece potencialidades analíticas interessantes na medida em que permite uma sociologia das desigualdades atenta às características particulares de grupos sociais específicos e, principalmente, de grupos sociais que congregam características e histórias de mais de um grupo excluído ou discriminado. A abordagem da interseccionalidade também carrega potencialidade para o processo de ensino gamificado.

Gamificação diz respeito à aplicação de elementos característicos de jogos em atividades que não são jogos, em princípio. Tais elementos podem ser: uso de enredos ou roteiros, divisão por equipes, pontuações, classificações. Estudo realizado no Brasil por Felipe Queiroz da Silva (et. al., 2023) mostra um crescimento das pesquisas sobre gamificação e uma parcela significativa delas (34%) com foco em educação. A despeito de uma certa variação no entendimento do que seja, afinal, a gamificação; se abordagem pedagógica ou método de ensino, se ferramenta ou técnica de ensino, o que se ressalta aqui é o dado de que “são crescentes os casos de resultados positivos obtidos

através de sua aplicação em diferentes níveis de ensino e com diferentes públicos” (SILVA et. al., 2023, p. 17).

Elementos de jogos como pontuação, ranking, desafios/missões, enredos/roteiros, são apontados como potencialmente mobilizadores dos sujeitos envolvidos. “A ideia principal por trás de um sistema gamificado é que o ‘jogador’ possa se utilizar de estímulos intrínsecos (como competição e cooperação) e extrínsecos (como pontos, níveis, missões, ranking) para realizar as tarefas propostas” (SILVA et al, 2015, p. 796).

Gamificar, no entanto, não é tarefa tão simples; produzir dinâmicas interativas e lúdicas sem perder de vista o rigor dos debates teóricos exige atenção para que os jogos não se encerrem neles mesmos apenas como diversão, conquanto essa também seja uma dimensão que se objetiva atingir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre Ensino de Sociologia e gamificação apresenta-se, a nosso ver, repleta de desafios e potencialidades. Mas, neste caso, pretendemos extrapolar a dimensão do ensino. O projeto do qual trata esta comunicação é uma ação de pesquisa com estudantes do Ensino Médio, bolsista e voluntária, aprendendo os ritos, métodos e procedimentos de pesquisa. Além do mais, o produto da pesquisa aplicada, além de se transformar em ferramenta didática para sala de aula, pode ser mobilizado para ações de extensão.

Reflexões sobre ensino-aprendizagem, juventude, características geracionais, currículo, entre outros, são partes implicadas e implícitas ao tema central aqui tratado. A temática das desigualdades é mais desafiadora do parece à uma observação desatenta. Há questões primordiais em sua base como: Qual a origem e quais as principais consequências sociais das desigualdades? Por que, exatamente, a desigualdade é vista como problema? Trabalhar a temática de forma rigorosa exige diálogos próximos com a História e a Filosofia. O valor “igualdade” como parâmetro relevante da vida nas sociedades modernas e como central para as principais teorias democráticas contemporâneas tem longa trajetória na história do pensamento e no processo de mudança social. No entanto, a considerar o espaço curricular da área, as dificuldades

formativas dos/as estudantes, as dificuldades de articulação interdisciplinar, entre outras, o que se apresenta são desafios de grande monta.

O projeto (ainda em andamento) pretende abrir caminho para investigações mais detidas sobre: o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem em Sociologia; a gamificação como método e não como recurso do ensino, entre outros.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

CASTRO, J. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FURTADO, C. **Prefácio à Nova Economia Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GONZALES, L. **As amefricanas do Brasil e sua militância**. Jornal Maioria Falante, Rio de Janeiro, 1988.

NAH, Fiona Fui-Hoon et al. Gamification of education: a review of literature. In: HCI in Business: First International Conference, HCIB 2014, Held as Part of HCI International 2014, Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. **Proceedings 1. Springer International Publishing**, 2014. p. 401-409.

NAÇÕES UNIDAS Brasil. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 07 jun 2024.

NERY, P. F. **Extremos**: um mapa para entender as desigualdades no Brasil. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

ONU BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10**: Redução das desigualdades. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PIETRO, Mayra E. Desigualdade e Desenvolvimento [verbete] In: IVO, Anete et al. **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq, 2020

SALGADO, Jorge A. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, S. F., et. al. Redução das desigualdades no âmbito da agenda 2030 da ONU. **Sociologia Online**, n.º 29, agosto 2022, pp.54-89.

SILVA, F. Q., et. al. Gamificação na educação: revisão sistemática de teses e dissertações no período de 2013 a 2021. **Cenas Educacionais**, Caetité-Bahia -Brasil, v.6, n.e17090, p.1-23, 2023

SILVA, A. P. et al. **Gamificação para melhoria do engajamento no ensino médio integrado**. In: SBGames, 14., 2015, Teresina. Anais eletrônicos do 14º SBGames. Teresina: SBGames, 2015, p. 794-801. Disponível em <http://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/cultura-full/146993.pdf>. Acesso em 6 jun. 2025.

SOUZA, P. H. G. F. D. **Uma história da desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. 1ª. ed. São Paulo: Hucitec: Anpocs, 2018.

EM CAMPO NA ESCOLA: UM OLHAR ETNOGRÁFICO A PARTIR DA ARQUITETURA ESCOLAR

Diego Pontes¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo a elaboração de apontamentos que se constroem no campo de estudos sobre o ensino de ciências sociais. Por meio de uma atividade realizada em aulas de Sociologia com turmas da ETER *Campus* República, em Quintino, zona norte do Rio de Janeiro, apontamos para um olhar a partir da arquitetura escolar e seu entorno, considerando, portanto, a visão dos estudantes sobre o espaço escolar. Ademais, o presente trabalho considera aproximações entre os campos da antropologia e arquitetura ao provocar um diálogo que abarque a relação entre a diversidade e identidade cultural dos estudantes com a construção do espaço em questão. As cidades reveladas a partir da atividade apresentada lançam luz para um contexto urbano estruturado por profundas desigualdades, violações de direitos e estruturas de poder, temas caros às ciências sociais. Com isso, este ensaio sublinha algumas potencialidades de uma metodologia que busca observar a cidade enquanto elemento pedagógico por meio das relações de poder e marcadores sociais das diferenças que se expressam nas experiências urbanas contemporâneas.

Palavras-chave: Arquitetura escolar, Etnografia, Cidade, Ensino de ciências sociais

1 Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais – UFSC, Especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Rio de Janeiro, RJ, diegopontez@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente ensaio busca elaborar uma reflexão que se desenha no campo de estudos sobre o ensino de ciências sociais. Por meio de uma atividade realizada no ano de 2024 em aulas de Sociologia com turmas do ensino médio e técnico da ETER-FAETEC *Campus* República, localizada em Quintino, zona norte do Rio de Janeiro, foi elaborado um olhar a partir da arquitetura escolar considerando a visão dos estudantes sobre o espaço da escola e os caminhos que percorrem para chegar até ela.

Ao encarar a arquitetura, pensada enquanto interface da vida social e, na atividade supracitada, objeto pedagógico, possibilita-se aberturas analíticas acerca da realidade social do Rio de Janeiro e do cotidiano dos e das estudantes. Por meio dela, podemos perceber suas transformações, caminhos, trajetórias e relações estabelecidas com o meio urbano. Dessa forma, O espaço escolar se apresenta como uma ferramenta de aprendizagem propulsora de debates sobre as dinâmicas urbanas de maneira mais ampla. Por essa direção, foram colocados em relevo a organização e a ritualística do cotidiano escolar, estimulando, com isso, debates e considerações a respeito da diversidade cultural, desigualdade social e direito à cidade (Lefebvre, 2001).

O exercício etnográfico, construído por meio do trabalho de campo, tornou possível elucidar uma variedade de olhares e percepções tomando a escola como ponto de partida. Assim, as salas de aula, o pátio, o auditório, a biblioteca, os laboratórios, as quadras, o campo de futebol e outras áreas comuns trazem um panorama atual do *Campus* República. Portanto, esses espaços sugerem uma ótica que pode nos ensinar sobre poder, inclusão, memória e acessibilidade por meio das experiências vividas e do breve levantamento da história da instituição.

Foram apresentados mapas afetivos, fotografias e relatos sobre o ambiente escolar e o dia a dia dos alunos e alunas. Contudo, foram levantadas questões que dizem sobre desigualdades educacionais e no acesso à equipamentos públicos e infraestrutura urbana, abrangendo apontamentos para um contexto social de escolas localizadas em territórios atravessados pela violência urbana. Experiências e trajetórias enlaçadas a partir de marcadores

sociais das diferenças, como gênero, raça, classe social e sexualidade direcionaram reflexões marcadas pela vivência nas cidades, sobretudo em dinâmicas urbanas periféricas e suburbanas.

Ademais, este trabalho considera aproximações teórico-metodológicas entre os campos da antropologia e arquitetura a partir do que suscitou François Laplantine (2013), apreendendo, por exemplo, a relação entre a diversidade e identidade cultural com a construção do espaço por meio da observação dos detalhes cotidianos. Como apresentado e destacado nas atividades, elementos visuais desenvolvidos em outras disciplinas, promovendo o debate sobre a diversidade racial, de gênero e sexual, fazem parte da atmosfera escolar, podendo ser visto, por exemplo, em exposições de cartazes em murais espalhados pela escola e em peças de teatro² apresentadas na instituição.

As cidades reveladas a partir da atividade lançam luz para um entorno urbano estruturado por profundas violações de direitos, desigualdades e estruturas de poder, temas caros às ciências sociais e debatidos em aula no decurso do exercício etnográfico. Com isso, estas reflexões sublinham algumas potencialidades e possibilidades de uma metodologia que busca observar a cidade e o espaço urbano enquanto elementos pedagógicos, por onde podem ser contadas histórias que nos levem a provocações por meio da arquitetura e das relações de poder que a alicerçam.

Dentre os desafios e dilemas contemporâneos para pensarmos a vida urbana, cabe ressaltar e acrescentar as dinâmicas afetivas, os vínculos e eventos que corporificam e dinamizam o entorno, como exemplificado por meio da tradicional festa de São Jorge, o desfile da escola de samba local durante o carnaval, bem como a inauguração da estátua do Zico, notório jogador de futebol nascido no bairro. As camadas e dimensões apresentadas apontam para a coexistência e sobreposições de experiências em um espaço urbano que existe em ambivalentes percepções e representações a seu respeito.

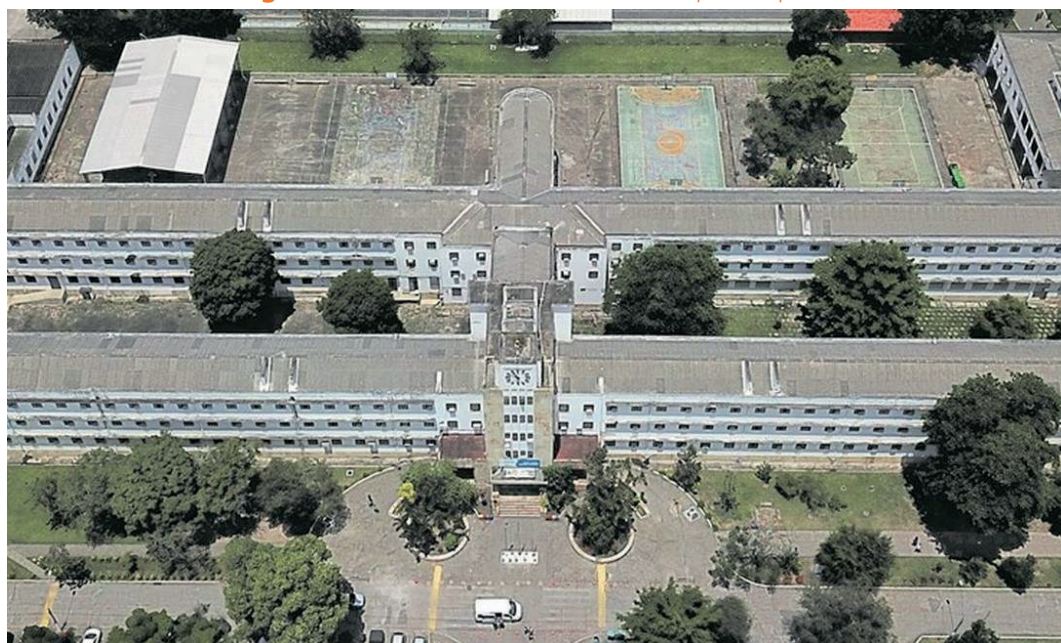
Os recortes da escola e da cidade, ressaltados pelos alunos em fotografias, orientam uma discussão que se constrói trazendo questões abordadas por Michel Foucault (2009) ao considerar a arquitetura para pensar sobre

2 A instituição conta com curso técnico em teatro e dois auditórios equipados onde acontecem alguns ensaios, aulas e apresentações.

modelos e dispositivos de poder disciplinares presentes em instituições como escolas e prisões. Por essa via, ganham destaque a arquitetura pavilhonar e regulatória, as pertinentes aproximações com o *panóptico* apresentado por Foucault e ainda quais novos sentidos e significações emergem ao pensarmos o contexto onde estamos inseridos e analisando.

Por essa direção, fomos levados a pensar sobre o cotidiano pela perspectiva dos conflitos, das redes de sociabilidade e dinâmicas culturais que se desenrolam na cidade e fazem a vida urbana, como nos diz Manuel Delgado (2011). As relações que se estabelecem entre normas e regras, micro eventos, meios de transporte e também nos problemas relativos à educação pública criam novos mapas, atalhos e desafios que refazem cotidianamente a cidade e o chão da escola.

Imagem 1: Pavilhão de aulas, ETER Campus República



Fonte: O Globo, 2018.

Imagem 2: Estátua do Zico inaugurada em 2024 apresentada em uma das atividades



Fonte: Acerco das alunas

BREVES CAMINHOS ENTRE ANTROPOLOGIA E ARQUITETURA

Dos encontros entre arquitetura e antropologia que venho percorrendo a partir de meu contato com os estudos urbanos desde minha graduação até o doutorado, desenha-se, neste ensaio, um olhar sobre a produção do espaço escolar e suas redes de sociabilidades por uma perspectiva etnográfica e situada. Por meio de debates sobre a arquitetura escolar, seja pela arquitetura ou antropologia, desdobra-se a abertura de indagações a respeito de seus espaços experienciados e do método etnográfico como forma de sua apreensão. Portanto, a dimensão simbólica da arquitetura que busco aqui analisar se volta aos detalhes e códigos culturais que a envolvem e que tecem as interações cotidianas sobre os espaços da cidade, bem como as relações estabelecidas com o meio urbano (Santos; Brites, 2023; Rocha et. al. 2023).

François Laplantine (2013), apontando aproximações entre a antropologia - entendida como etnografia - e a arquitetura, onde ambas são apresentadas como atividades que colocam em jogo a totalidade dos sentidos, ressalta paralelos entre seus exercícios de observação, atenção aos detalhes e construção, pensadas, então, como inerentes às suas práticas. Tanto no fazer antropológico quanto no fazer arquitetônico-urbanístico, a atividade de caminhar e observar, assim como de experimentar a forma e o espaço, segundo o autor, consiste em avançar, recuar, formular, religar e, muitas vezes, fazer variar e bifurcar a perspectiva. Laplantine, sublinhando pontes entre os dois campos do conhecimento, chama atenção para o exercício do trabalho de campo, onde os detalhes cotidianos - material rico ao olhar de antropólogos e arquitetos - sugerem a possibilidade de abordagens microscópicas, atentas aos códigos de comportamento da vida social e coletiva. Para o autor, a realidade social só é acessível de modo sucessivo, despedaçado, fragmentário e, por vezes e como convém ao cenário aqui estudado, contraditório e (des)territorializado. Com isso, apresenta-se a construção de uma ótica distante da busca por uma totalidade homogênea, considerando, no entanto, que “a vida cotidiana deve ser apreendida na multiplicidade de suas dimensões e pedaços.” (Laplantine, 2013, p. 20)

Desse modo, a etnografia não é somente um exercício da linguagem, em que a percepção e a observação dos fenômenos se “traduzem” na passagem do que se vê para a escrita minuciosamente descritiva. Como aponta o autor, no sítio ou no campo, o espaço e a arquitetura sempre são percebidos de um ponto de vista em que

a descrição etnográfica (como escritura das culturas e das arquiteturas) não se conclui necessariamente na estrutura. Ela é uma questão que deve ser relacionada também com a leitura. De uma mesma paisagem é possível haver não apenas uma, mas uma pluralidade de escrituras e, principalmente, de descrições possíveis. E de uma mesma paisagem descrita, tal como de um mesmo prédio construído, há mais de uma leitura possível. (LAPLANTINE, 2013, p. 21)

Construir uma narrativa etnográfica ou um projeto arquitetônico ou urbanístico é, nos termos de Laplantine, uma escolha simultaneamente epistemológica, estética, política e ética. Ao passo que se torna necessário um olhar que traga as dimensões urbanas a partir de suas transformações e adaptações permanentes no espaço aqui analisado, as caminhadas em campo promovidas pelos estudantes permitiram a ampliação do debate a respeito do tema aqui elaborado, bem como de suas possibilidades analíticas e metodológicas.

Assim, por meio do exercício da arquitetura e da antropologia podemos pensar a coexistência de camadas de um espaço que existe, se reinventa e se constrói entre dispositivos de vigilância, arquitetura da violência e modos diversos e *astuciosos* de fazer e *praticar* a cidade. Uma cidade que se revela muitas vezes fora dos mecanismos regulatórios e das estruturas de poder e disciplinamento, tal como frisado por Michel de Certeau (2014).

Dito isso, as interrogações e discussões que brotaram das observações relatadas em aula foram discutidas ao longo do processo desenvolvido no período de um trimestre, viabilizando, portanto, uma ótica que ressaltou o quanto outros problemas urbanos presentes no Rio afetam diretamente o cotidiano escolar e a vida na cidade. Em termos didáticos, isso nos leva ainda a refletir a respeito da antropologia imaginada e praticada para além da sua atmosfera puramente acadêmica e também destacar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas do ponto de vista etnográfico, ampliando, dessa maneira, seus modos e lugares de observação, atuação e aplicação.

DA FUNABEM AO CAMPUS REPÚBLICA POR MEIO DAS ATIVIDADES ETNOGRÁFICAS

Além da descrição do espaço físico, muitos estudantes trouxeram em suas atividades as reconfigurações do ambiente educativo em questão, bem como a dinâmica espacial do seu cotidiano ao longo de sua história. Localizado na Rua Clarimundo de Melo, o *campus* é apresentado como um espaço formativo que contempla escolas públicas do ensino primário até a pós-graduação. Um complexo que abriga, além da Escola Técnica Estadual República – ETER, também a sede administrativa da Fundação de Apoio à Escola Técnica do

Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), o Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP) Favo de Mel e um Instituto Tecnológico.

Contando com mais de 1.900.000 m², o *Campus* República oferta cursos como enfermagem, moda, eletrônica, mecânica, jogos e redes, entre outros, e está inserido em um contexto de precarização e sucateamento da educação pública no estado. Como também destacado nos trabalhos e em termos de contextualização, a estrutura da FAETEC hoje conta com mais de 140 unidades espalhadas por todo o estado do Rio de Janeiro, oferecendo uma gama de cursos técnicos e superiores. Dentre os problemas que vêm afetando a instituição e como sublinhados pelos alunos, destacam-se a dinâmica de esvaziamentos e diminuição do quantitativo de alunos, unidades fechadas, restrição orçamentária e falta de segurança, professores e investimentos de maneira geral.

As atividades utilizaram imagens e recortes pesquisados na *internet* e em livros específicos sobre o campo investigado em paralelo ao exercício etnográfico de observação. Alguns alunos também realizaram entrevistas com diferentes funcionários, como seguranças, coordenadores e docentes que relataram suas percepções sobre a área investigada. Por meio dessa proposta, foram “coletadas” camadas e dimensões do espaço, iluminando memórias do passado e do presente que se mostram e perduram em seu cotidiano.

Ademais, a partir do trabalho realizado torna-se viável um olhar para a transformação da unidade da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em *Campus* central da FAETEC - República. Esse ponto apareceu praticamente em todas as apresentações dos estudantes e vale o levantamento de breves elucidações.

A partir de uma perspectiva historicizada, discute-se como essa mudança reflete as transformações nas políticas públicas voltadas à juventude e à educação profissional e tecnicista no Brasil. Essa mirada se volta à reflexão crítica sobre o deslocamento de um modelo de controle socioassistencial para outro voltado à educação técnica. À guisa da discussão, cabe ressaltar que a trajetória institucional de espaços voltados às medidas socioeducativas no Brasil revela importantes mudanças nas concepções de cidadania, controle social e inclusão. Entre rupturas e continuidades, como exemplo emblemático

podemos justamente pensar a transformação da unidade da FUNABEM, em Quintino, em um campus da FAETEC, nos levando a elucidar essa transição que coexiste e reflete as mudanças nas políticas públicas brasileiras.

Imagem 3: Planta de urbanização apresentada na atividade



Fonte: <file:///C:/Users/CLIENTE/Desktop/1590713775396-null-Reg-2359.pdf>

Criada em 1964, durante o regime militar, a FUNABEM tinha como meta institucional a assistência ao “menor em situação irregular”. No bairro de Quintino, a unidade operava como um centro de internação e formação, refletindo um modelo que combinava práticas educativas com dispositivos de controle, vigilância e disciplina. Sua atuação era marcada por uma lógica de tutela estatal sobre a infância pobre – e majoritariamente negra –, historicamente e cotidianamente criminalizada e marginalizada.

Com a redemocratização e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990, a FUNABEM foi extinta, dando lugar a uma nova arquitetura institucional voltada à luta e garantia de direitos. A unidade de Quintino permaneceu como estrutura ociosa até ser incorporada, ainda nos anos 1990, ao patrimônio estadual, servindo, posteriormente, de base para a expansão da FAETEC.

Criada em 1997, a FAETEC incorporou o espaço físico da antiga FUNABEM e reconfigurou seu uso com base em uma nova perspectiva: a formação técnica e cidadã de jovens. O Campus Quintino tornou-se um dos principais centros de ensino da rede e essa transição simboliza uma mudança paradigmática nas políticas de juventude, que passam a ser baseadas em uma ideia de “inclusão produtiva e técnica” no que diz respeito ao acesso à educação pública e ao mercado de trabalho.

Assim, a transformação da FUNABEM em FAETEC mostra-se como um caso simbólico de resignificação institucional, ainda que, literalmente, sobre as ruínas de estruturas ultrapassadas. Ao substituírem práticas repressivas por políticas educativas e emancipadoras, essas mudanças também refletem a disputa simbólica e política por memória, bem como pela função e sentidos dos espaços públicos. Com isso, resta o desafio de construir uma memória crítica dessas instituições, reconhecendo, portanto, os avanços e os legados de exclusão, desigualdade e violência que ainda se mostram em seu cotidiano.

Quando pensamos o entorno do *Campus*, casos que envolvem tiroteios, assaltos e assédios foram comumente narrados pelos estudantes em suas atividades, além do medo entre as idas e vindas para a escola e as frequentes aulas canceladas por conta de confrontos e operações entre a política e facções criminosas. Dessa maneira, foi possível traçar alguns apontamentos

e um breve recorte a partir da realidade em que os estudantes estão inseridos, sobretudo quando pensamos sobre problemas estruturais presentes em territorialidades cariocas específicas.

Imagem 4: Fachada da ETER-FAETEC República destacada na atividade



Fonte: Acervo das estudantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da apresentação de um relato de experiência de uma atividade etnográfica desenvolvida nas aulas de Sociologia com estudantes da ETER Campus República, localizada em Quintino, zona norte do Rio de Janeiro, tornou-se possível refletirmos sobre desdobramentos do ensino de ciências sociais na educação básica. A atividade consistiu em um exercício de observação e de pesquisa a partir da arquitetura da escola e a relação com os bairros que se encontram em seu entorno.

Desse modo, este trabalho pontuou aproximações teórico-metodológicas entre os campos da antropologia e da arquitetura ao considerar a cidade e o espaço urbano enquanto ambiente pedagógico. Com isso, o espaço escolar foi encarado como frutífero a apontamentos que dizem respeito à construção e percepções acerca do *campo* em questão.

Como efeito, as cidades que foram reveladas por meio da atividade apresentada lançam luz para um entorno urbano estruturado por profundas desigualdades, violações de direitos e estruturas de poder, temas latentes no campo das ciências sociais. Este ensaio sublinha algumas potencialidades de uma metodologia que, a partir dos relatos dos/as estudantes, buscou observar a cidade enquanto elemento dinamizado e estruturado por relações de poder e marcadores sociais das diferenças que se expressam nas experiências urbanas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

DELGADO, Manoel. **El espacio público como ideologia**. Editara Catarata, Madrid, 2011.

FOULCALT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramalhete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, 1999. p. 58-78.

LAPLANTINE, François. Antropologia e arquitetura. In: **Novos olhares sobre o lugar: ferramentas e metodologias, da arquitetura à antropologia**. Editora Contracapa, Rio de Janeiro, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Iser, 1997.

ROCHA, Ana Angelita. SANTOS, André; CLARE, Brooks. Territorialidades educacionais e arquitetura escolar em tempo de crises políticas, de saúde e climáticas: diálogos interdisciplinares e transescalares. **Revista Contemporânea de Educação – RCE**. v. 18. n. 43, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, André; BRITES, Paulo. Arquitetura escolar: entre espaço e pedagogia, perspectivas de futuro. **Revista Contemporânea de Educação – RCE**. v. 18. n. 43, Rio de Janeiro, 2023.

A COLEÇÃO TEXTOS BÁSICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS (1966-1973) DA ZAHAR EDITORES: LIVROS VOLTADOS AO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Leonardo Nóbrega¹

RESUMO

A Zahar Editores foi uma das mais importantes editoras brasileiras da segunda metade do século XX. Fundada em dezembro de 1956 por Jorge Zahar e seus irmãos, a editora construiu um catálogo com foco principal em ciências sociais e humanas. Este artigo trata da atuação da editora entre 1966 e 1973, momento de publicação da coleção Textos Básicos de Ciências Sociais, sob a direção de Otávio Guilherme Velho, Moacir Palmeira e Antônio Bertelli, marcando o crescimento da presença de intelectuais nacionais no círculo de convivência da Zahar. A coleção lançou 28 livros com textos dos mais importantes cientistas sociais estrangeiros e nacionais. Vários volumes foram adotados em cursos de graduação e pós-graduação por todo o país e tiveram diversas reedições. Embora não projetados diretamente ao ensino básico, pode-se pensar tais livros como importantes na consolidação de agendas de pesquisa que viriam a ser incorporadas aos livros didáticos de sociologia. É nesse momento que ganham destaque, dentre outros temas, os textos críticos às teorias da modernização e surge o debate sobre dependência e desenvolvimento, um dos destaques no catálogo da editora no período. Ao enfatizar a dimensão editorial, esta pesquisa busca contribuir com uma história das ciências sociais que vá além do seu desenvolvimento institucional e possibilite compreender as relações estabelecidas entre o mercado editorial e o processo de consolidação de certos campos de conhecimento.

Palavras-chave: Zahar Editores, Edição, Livros, Ciências Sociais, Ensino de sociologia.

1 Professor do IFPE e do PPGS/UFPE; leonobrega.s@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Zahar Editores foi uma das mais importantes editoras brasileiras da segunda metade do século XX. Fundada em dezembro de 1956 por Jorge Zahar e seus irmãos Ernesto e Lucien, a editora construiu um catálogo com foco principal em ciências sociais e humanas. Inicialmente investiu na tradução de autores estrangeiros, privilegiando textos clássicos, livros de introdução e divulgação, compilações e trabalhos monográficos. Posteriormente, e de forma paralela às traduções, passou a investir na publicação de autores brasileiros, a maioria deles institucionalmente ligada às universidades e aos programas de pós-graduação que passaram a se expandir nos anos 1970.

Cada vez mais presentes em coleções editoriais diversas - principalmente a partir dos anos 1940, como se deu no caso das coleções brasileiras -, as ciências sociais passaram a ocupar um lugar de destaque no mercado editorial brasileiro e nos debates públicos da segunda metade do século XX. Tal configuração está diretamente relacionada à emergência de um conjunto de produtores especializados formados nos cursos de ciências sociais, ao surgimento de editores com condições materiais que possibilitou os investimentos necessários e ao aparecimento de um público leitor suficientemente grande e com capacidade de compra que viabilizou tais publicações, o que se tornou possível tanto pela expansão do sistema educacional nacional quanto pelo desenvolvimento de um mercado consumidor interno.

O número de pesquisas sobre trajetórias editoriais tem crescido nos últimos anos, revelando-se um efervescente campo de estudos. São tratados sobretudo temas como a literatura (Koracakis, 2006; Miceli, 2001, cap. 2; Sorá, 2010), a circulação de ideias políticas (Deaecto, 2013; Lovatto, 2013; Motta, 1994; Secco, 2013, 2017), o contexto de resistência a regimes autoritários (Czajka, 2005, 2009; Lemos, 2016; Reimão, 2004, 2011; Vieira, 1998), a configuração de debates disciplinares (Franzini, 2006; Marchetti, 2016), dentre outros. Faltam, entretanto, análises que deem conta de compreender as relações estabelecidas entre o mercado editorial e o processo de consolidação de disciplinas universitárias como as ciências sociais, com atenção especial para seus desdobramentos temáticos e a emergência de intelectuais que passaram

a estabelecer vínculos de colaboração com as empresas editoriais de forma a dotar de maior amplitude e novas configurações os debates que se iniciaram no âmbito das universidades.

Neste contexto, e de forma distinta ao que se enfatiza nos estudos focados no desenvolvimento institucional, mais que como uma disciplina universitária, as ciências sociais devem ser compreendidas como um gênero editorial (Sorá, 2004), o que implica pensar que o universo das ciências sociais em livro não é um simples reflexo do seu universo acadêmico, mas uma condição de possibilidade deste. Busca-se, dessa forma, observar o conjunto de práticas culturais e saberes especializados que estão além da atividade universitária, mas cuja contribuição é essencial para o estabelecimento de esferas significativas de debate e ressonância pública.

Este artigo trata da atuação da editora entre 1966 e 1973, momento em que se dá a criação da coleção Textos Básicos de Ciências Sociais, sob a direção de Otávio Guilherme Velho, Moacir Palmeira e Antônio Bertelli, marcando o crescimento da presença de intelectuais nacionais no círculo de convivência da Zahar. É nesse momento que ganham destaque os textos críticos às teorias da modernização e surge o debate sobre dependência e desenvolvimento, um dos destaques no catálogo da editora no período.

METODOLOGIA

Grande parte do material analisado nesta pesquisa teve como ponto de partida o caderno de anotações deixado por Jorge Zahar e disponibilizado para consulta por sua filha Ana Cristina Zahar. O “livrão”, como era chamado pelo editor, é um documento raro no meio editorial, pois as empresas não costumam guardar seus documentos antigos ou investir na organização de suas memórias. Em amareladas folhas pautadas, Jorge Zahar anotou linha a linha as informações sobre os livros publicados até os últimos dias de funcionamento da empresa que criou com os irmãos em 1956. As informações serviram para a reconstituição do catálogo da Zahar Editores, junto à consulta aos sistemas de busca das bibliotecas da UFRJ, USP, UERJ, PUC-RJ, CCBB, UFPE e UNICAP. Nessas bibliotecas foi possível acessar dados das obras publicadas

e vários dos exemplares físicos, permitindo confirmar informações disponibilizadas no caderno de anotações, complementar dados faltantes e mesmo corrigir algumas poucas imprecisões. O resultado foi a elaboração de uma lista a mais fidedigna possível dos quase 1200 títulos publicados pela Zahar Editores em 27 anos de atuação (Apêndice B). Somaram-se a esses esforços a realização de diversas entrevistas com editores e cientistas sociais (Apêndice A), a pesquisa em jornais de grande circulação na segunda metade do século XX - acessados por meio do portal online da Hemeroteca Nacional -, além do acesso a documentos relacionados à atuação da editora, dentre eles o acervo de cartas do sociólogo norte-americano Irving Louis Horowitz disponibilizadas no acervo da Pennsylvania State University Libraries².

A COLEÇÃO TEXTOS BÁSICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS (1966-73)

Em 1966 a Zahar Editores iniciou a publicação da coleção *Textos Básicos de Ciências Sociais* (TBCS) com a direção de Otávio Guilherme Velho, Moacir Palmeira e Antonio Roberto Bertelli. A coleção lançou, até 1975, 28 livros com textos dos mais importantes cientistas sociais estrangeiros e nacionais. Vários volumes foram adotados nos cursos de graduação e pós-graduação por todo o país e tiveram diversas reedições.

Otávio Guilherme Velho era ainda um jovem estudante de graduação quando, introduzido no cotidiano da editora pelo pai, Octávio Alves Velho - que havia sido o tradutor do primeiro livro da Zahar, o *Manual da Sociologia* (1957), e, desde então, mantinha-se como um dos principais tradutores vinculados à editora -, passou a realizar trabalhos para Jorge Zahar: fez a revisão técnica da tradução de Waltensir Dutra para o livro *A Elite do Poder* (1962) de C. Wright Mills, e a tradução do livro *As Elites e a Sociedade* (1965), de Tom Bottomore. Matriculado no curso Sociologia e Política da PUC-RJ em 1961, Otávio se juntou a seu colega de turma, o alagoano radicado no Rio de Janeiro Moacir Palmeira, filho do senador Ruy Palmeira, e a Antonio Roberto Bertelli, aluno do curso de Sociologia da Universidade de Minas Gerais que passava uma temporada no

2 Agradeço a Juan Pedro Blois por me informar da existência deste material.

Rio de Janeiro por sofrer perseguição na capital mineira decorrente de suas participações políticas no PCB.

A inspiração para a criação da coleção veio da percepção de que era difícil o acesso às obras fundamentais para formação dos alunos de graduação³. A universidade brasileira estava em expansão no período e os cursos de ciências sociais acompanhavam o ritmo ascendente. No Rio de Janeiro, a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, passou a ser acompanhada pelo curso de Sociologia e Política da PUC-RJ, criado em 1958. Otávio Guilherme Velho, que era aluno da PUC, tornou-se também dirigente da sessão de estudantes de ciências sociais da União Nacional dos Estudantes (UNE) e passou a estabelecer contatos com militantes estudantis em todo o país. Foi ao participar em 1962 do II Congresso Brasileiro de Sociologia, em Belo Horizonte, que teve acesso a uma série de apostilas mimeografadas organizadas pelo pessoal do curso de Sociologia e Política da Universidade de Minas Gerais, uma das inspirações para a criação da coleção⁴. O curso havia sido criado em 1953 no seio da Faculdade de Economia. Sua estrutura de ensino, que contava com bolsas para que os estudantes pudessem se dedicar exclusivamente às atividades universitárias e dupla vinculação aos jovens professores, que atuavam como docentes e pesquisadores, era uma inovação na época. A distribuição disciplinar do curso estava muito mais voltada para a área do direito e da administração pública, embora, com o tempo, passasse cada vez mais a se aproximar das estruturas de ensino de ciências sociais das faculdades de filosofia (Arruda, 1989). A organização das apostilas mimeografadas serviam para circulação interna entre os alunos do curso mineiro, mas começou a chamar a atenção também de estudantes de outras cidades.

Uma ideia parecida às apostilas mimeografadas, embora com outra dimensão em termos de aparato editorial, foi o livro organizado por Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni *Homem e sociedade* (1960), para a série de Ciências Sociais coordenada por Florestan Fernandes como parte da coleção *Biblioteca Universitária* da Companhia Editora Nacional. Na introdução da obra

3 Entrevistas com Otávio Guilherme Velho e Moacir Palmeira.

4 Entrevista com Otávio Guilherme Velho.

os organizadores deixam claro a proposta: “preencher uma velha necessidade do ensino de sociologia no nível introdutório”. E continuam a explicação:

Por essa razão, guiamos nossa escolha tendo em vista um conjunto de problemas essencial que devem ser esclarecidos em qualquer curso de iniciação em nível superior. As leituras capazes de cumprir esta função precisavam ser relativamente simples e claras, sem, entretanto, desfigurar a matéria e faltar com precisão necessária à ciência. (...).

Estamos persuadidos da necessidade da radicação completa no Brasil do procedimento científico no trato dos problemas da sociedade. Para isto a formação de pessoal capaz de produzir e consumir a ciência é primordial. Uma das barreiras centrais, tanto para a preparação de professores de sociologia e de especialistas na matéria, como para o ensino de sociologia no curso normal e nos cursos superiores que exibem rudimentos desta disciplina, é a dificuldade de acesso à bibliografia especializada. Esta dificuldade decorre de que os textos básicos desta disciplina na sua maioria não foram escritos em português, o que impõe o conhecimento de outras línguas como condição prévia para o aprendizado de sociologia. Além disso, mesmo para os que lêem outras línguas (...), persiste a dificuldade, pois a quantidade de volumes de sociologia já esgotados editados no exterior e existentes no Brasil é pequena. Impõe-se, portanto, incrementar as traduções.

Entretanto, estamos convencidos, também, de que esta solução é provisória: o essencial está no incentivo à produção original de trabalhos científicos e de divulgação. Nada justifica, senão o atraso cultural ainda vigente em nosso meio, que a iniciação e o treinamento elementar numa disciplina qualquer tenha que ser feitos através de traduções⁵.

O livro foi dividido em três partes: os sistemas sociais, a interação social e os processos de interação social. O único autor brasileiro a contribuir com texto no livro, além da introdução escrita pelos organizadores, é Florestan Fernandes, que assina o primeiro texto da compilação intitulado “Conceito de sociologia”. Na sequência são publicados textos de autores como Raymond Firth, Talcott Parsons, Florian Znaniecki, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel,

5 CARDOSO, Fernando Henrique. IANNI, Octavio. *Homem e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960, pp. 1-2.

Karl Mannheim, Edward Sapir, Leslie White, Georges Gurvitch, Pitirim Sorokin, Karl Marx, dentre outros.

Foi, portanto, tomando como fontes de inspiração as apostilas mimeografadas que circulavam entre os alunos do curso de Sociologia da Universidade de Minas Gerais e o livro organizado por Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni para a Companhia Editora Nacional que Otavio Guilherme Velho, Moacir Palmeira e Antonio Bertelli elaboraram, em 1964, a proposta de criação da coleção *Textos Básicos em Ciências Sociais* para a Zahar Editores. A coleção teve início em 1966 com a publicação de quatro livros: *Sociologia da burocracia*, com a organização de Edmundo Campos Coelho, *Estrutura de classes e estratificação social*, com a organização dos próprios coordenadores da coleção, *Sociologia política*, com organização de Amaury de Souza e *Sociologia da arte*, vol. 1, com a coordenação de Gilberto Velho.

A análise dos textos e autores publicados nos primeiros quatro volumes da coleção dá uma ideia da proposta do recém-lançado projeto. O *Sociologia da burocracia* contou com a publicação de “Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal”, de Max Weber, seguido por textos de diversos autores como Richard Hall, Stanley H. Udy Jr., Alvin W. Gouldner, F. W Terrien, Donald L. Mills, Shmuel Eisenstadt, Philip Selznick, Robert Michels, Robert King Merton e Peter Blau. O volume está centrado na reflexão weberiana sobre a burocracia e apresenta reflexões sobre a estrutura das organizações sociais e sua implicação em diversas esferas da vida, tais como os partidos políticos. Este volume chegou, nos anos subsequentes, ao total de quatro edições. O organizador do livro, Edmundo Campos Coelho, havia sido aluno no curso de Sociologia e Política da Universidade de Minas Gerais e ocupava então o posto de professor assistente da mesma instituição, de onde sairia em 1969 para integrar o recém-fundado Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Sobre o caráter inédito dessa coletânea, Renan Springer de Freitas chama a atenção para o fato de que, no Brasil, Edmundo, com o livro organizado e publicado pela Zahar Editores, “foi o primeiro a chamar a atenção para a importância da teoria organizacional” (Freitas, 2001).

Estrutura de classes e estratificação social (1966), que teve a coordenação dos diretores da coleção, disponibilizou ao público brasileiro traduções de textos

como “A consciência de classe”, de Gyorgy Lukacs; “Classe, status e partido”, de Max Weber; “O que é uma classe social?”, de Pitirim A. Sorokin; “Definição do conceito de classes sociais”, de Georges D. Gurvitch; “Alguns princípios de estratificação”, de Kingsley Davis e Wilbert E. Moore e “Estratificação social e estrutura de classe: um ensaio de interpretação”, de Rodolfo Stavenhagen. Esse foi o volume de maior sucesso da coleção, tendo chegado a sua nona edição em 1981. É de se destacar, para além dos autores que já se haviam consagrado no cânone das ciências sociais, como nos casos de Gyorgy Lukacs e Max Weber, a presença de Rodolfo Stavenhagen, cujo título do artigo serviu como base para o nome do livro.

Otávio Guilherme Velho e Moacir Palmeira haviam sido alunos de Rodolfo Stavenhagen no curso de Sociologia e Política da PUC-RJ no período em que o sociólogo mexicano viveu no Rio de Janeiro. Manuel Diégues Jr., que também era professor da PUC-RJ, substituiu Luiz Aguiar da Costa Pinto na direção do Centro Latino-Americano de Ciências Sociais (CLAPCS) e convidou Stavenhagen para assumir a secretaria geral da instituição, cargo que ocupou entre 1962 e 1965. O período em que esteve no Brasil foi bastante profícuo em termos da configuração de uma rede de intelectuais latino-americanos interessados em compreender aspectos relacionados à região e ao desenvolvimento de um conceito fundamental como o de colonialismo interno (Bringel, 2017). O artigo que Stavehagen publicou na coleção da Zahar havia sido originalmente publicado em 1962 na revista Ciencias Politicas y Sociales da UNAM com o título “Estratificación social y estructura de clases (um ensayo de interpretación)”, antes, portanto, da publicação da sua tese, defendida em 1958, mas só publicada em 1965 pela editora Siglo XXI. A tradução ficou por conta de Maria da Glória Ribeiro da Silva e Moacir Palmeira e a publicação no livro *Estrutura de classes e estratificação social* possibilitou, portanto, mesmo antes da publicação do livro de Stavenhagen, que a sua discussão sobre classes sociais e relações interétnicas alcançasse um público amplo de estudantes e pesquisadores brasileiros.

Amaury de Souza, formado no curso de Sociologia e Política da Universidade de Minas Gerais, foi o organizar do terceiro livro da coleção, *Sociologia Política*. O volume contou com textos de Karl Marx, “Sociologia política”, Max Weber,

“Dominação tradicional”, Gaetano Mosta, “A classe dirigente”, Vilfredo Pareto, “As elites e o uso da força na sociedade”, Robert Michels, “A lei de ferro da oligarquia” e dois textos de Robert Michels, “A base conservadora da organização” e “O sindicalismo como profilático”.

A quarta publicação do ano de 1966 na coleção foi o livro *Sociologia da arte*, que viria a contar ainda com mais três volumes. A compilação foi realizada por Gilberto Velho, que era o irmão mais novo de Otávio Guilherme Velho e havia entrado há pouco tempo no curso de ciências sociais da Faculdade Nacional da Filosofia. Interessado no tema da arte como fenômeno social, agregou ao volume alguns textos fundamentais da área: “A função da arte”, de Ernst Fischer, “Problemas de sociología da arte”, de Jean Duvignaud, “Condicionamentos e Significação histórico-filosófica do romance”, de Gyorgy Lukacs, “O Nouveau Roman e a Realidade”, de Lucien Goldmann, e “Natureza, humanismo, tragédia”, de Alain Robbe-Grillet.

A recepção da coleção foi bastante positiva, tanto em termos de aceitação do público universitário quanto de vendas. Nos anos seguintes a coleção lançou mais 23 títulos. Além de contribuir com debates fundamentais para as ciências sociais - como a relação entre sociedade e estado, política e desenvolvimento, a teoria das organizações sociais, arte, juventude, conhecimento, metrópoles urbanas, direito, as práticas científicas, a discussão sobre dialética nas ciências sociais e a introdução ao método estruturalista então em voga, dentre outros tópicos que passariam a ter desdobramentos diversos -, a coleção deu oportunidade para que jovens intelectuais tivessem suas primeiras experiências editoriais, já que a maior parte dos organizadores dos volumes publicados na coleção *Textos Básicos de Ciências Sociais* era de estudantes ou jovens recém-formados nas faculdades de ciências sociais. Fato notável também foi a inserção de intelectuais latino-americanos junto aos autores norte-americanos e europeus, diferente do que acontecia com a publicação de livros em uma coleção como a *Biblioteca de Ciências Sociais*. Foi assim que se abriu espaço na Zahar Editores para a contribuição de autores como Rodolfo Stavenhagen, Lucio Mendieta Y Nuñez, José Medina Echevarría, Otávio Ianni, Glaucio Ary Dillon Soares, Luiz Pereira, Gino Germani, Jorge Graciarena, Neuma Aguiar, Pablo González Casanova e Lúcia Pinheiro Machado.

Foi a partir dessa coleção que a Zahar Editores passou a contar com a interlocução mais sistemática de intelectuais brasileiros. As publicações nacionais do período inicial da editora foram quase insignificantes se comparadas às traduções de obras estrangeiras. Neste momento, entretanto, estabeleceu-se contato com jovens intelectuais que, apesar de estarem nos momentos iniciais de suas carreiras, viriam a ocupar posições de destaque nas ciências sociais nacionais. Grande parte dos intelectuais tinha tido formação inicial ou passado longas temporadas no Rio de Janeiro, como foi o caso de Otávio Guilherme Velho, Moacir Palmeira, Gilberto Velho, Wanderley Guilherme dos Santos, Sulamita de Britto, Carlos Henrique Escobar, Maria Stella Amorim⁶, Roque de Barros Laraia⁷ e Neuma Aguiar. Minas Gerais e São Paulo eram os locais de formação ou atuação da menor parte dos colaboradores, sendo Antônio Bertelli, Edmundo Campos Coelho, Amaury de Souza e Fábio Lucas de Minas Gerais e José Carlos Garcia Durand, Luiz Pereira e Maria Isaura Pereira de Queiroz de São Paulo.

Dessa forma, Jorge Zahar passou a ter um leque mais amplo de jovens intelectuais com os quais contar, solicitando pareceres sobre possíveis obras a serem publicadas e recebendo sugestões de títulos. Poucos anos depois de iniciada a coleção, Antonio Bertelli se mudou para São Paulo e passou a trabalhar com diversas editoras na capital paulista⁸. Moacir Palmeira conseguiu uma bolsa de estudos e, em 1966, foi para a França realizar seu doutorado na

6 Stella Amorim era professora de ciência política na FNF i e pesquisadora no Instituto de Ciências Sociais (ICS), instituição voltada exclusivamente à pesquisa e também vinculada à Universidade do Brasil. Foi por um convite de Stella que o então estudante de ciências sociais da FNF i Gilberto Velho foi participar, em 1966, da pesquisa coordenada por Maurício Vinhas de Queiroz, intitulada Estrutura e Função dos Grupos Econômicos no Brasil, no ICS (Trindade, 2012, p. 304).

7 A formação inicial de Roque de Barros Laraia foi como historiador na Universidade de Minas Gerais em 1959, mas sua transferência para o Rio de Janeiro em 1960, onde participou da primeira turma o curso de Especialização em Teoria e Pesquisa em Antropologia Social do Museu Nacional está intimamente relacionado ao tema do livro por ele organizado para a Zahar Editores. No mesmo ano de lançamento do livro, 1969, ele iria para a Universidade de Brasília, onde veio a dirigir o Instituto de Ciências Humanas.

8 A partir da sua atuação no mercado editorial, escreveu um pequeno ensaio sobre a edição de ciências sociais no Brasil, cf.: Bertelli (2011).

Universidade René Descartes. Otávio Guilherme Velho foi quem se manteve por mais tempo atuante na coleção, vindo a assinar sozinho como diretor os últimos volumes. Outros fatores contribuíram, entretanto, para um afastamento de Otávio em relação à editora. Em 1970, com uma bolsa da Fundação Ford, Otávio foi para a Inglaterra onde realizou seu doutorado na Universidade de Manchester. Além da distância e dos desdobramentos de outras demandas profissionais, o convite realizado por Fernando Henrique Cardoso para que Otávio publicasse a sua tese na coleção *Corpo e Alma do Brasil*, da Difusão Europeia do Livro, parece ter esfriado a relação com a editora. O convite surgiu a partir de uma apresentação que Otávio fez da sua pesquisa de tese no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e a publicação do livro *Capitalismo autoritário e campesinato* ocorreu em 1976. Otávio ainda viria a organizar uma nova coleção para a Zahar, a *Agricultura e Sociedade*, nos anos 1980, junto a Bernardo Sorj, embora não tivesse a mesma presença que teve no início da editora. Esse lugar seria ocupado pelo seu irmão mais novo, Gilberto Velho, que se tornou o grande colaborador da editora nos anos 1970 e 1980, momento em que a editora vai passar a publicar também teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação que passavam por um processo de expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as características que marcaram a segunda metade dos anos 1960 e o início dos anos 1970 estão a reforma universitária de 1968 - que teve efeitos no crescimento do número de vagas para estudantes de graduação e o crescimento dos programas de pós-graduação - e o sistema repressivo instaurado pelo regime militar. Nesse momento a Zahar Editores manteve sua política editorial de tradução de obras estrangeiras voltadas para estudantes universitários e ampliou o seu escopo de atuação, criando uma coleção de compilações como a *Textos Básicos de Ciências Sociais*. É nesse momento que se estabelece uma maior presença de autores

nacionais, principalmente os vinculados aos debates críticos às teorias da modernização. A repressão militar, apesar de ter exercido grande influência

na seleção de obras da editora, como se mostrou com documentos e depoimentos de editores, não chegou a ser tão incisivo como foi com Ênio Silveira, amigo de Jorge Zahar e dono da editora Civilização Brasileira. De toda forma, os anos de bonança econômica do “milagre” começaram a ruir e com isso se instaurou uma crise no mercado editorial. Nesse momento Jorge se desvinculou dos irmãos e vendeu metade de suas ações para a Guanabara, editora que passaria a ser associada à Zahar Editores nos últimos dez anos da sua existência.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A modernidade possível: cientistas e ciências sociais em Minas Gerais. *In*: Miceli, Sergio (org.). História das ciências sociais no Brasil. São Paulo: Vértice/IDESP, 1989.

BERTELLI, Antonio Roberto. Editoras e ciências humanas. São Paulo: Scortecci, 2011.

BRINGEL, Breno. Pablo González Casanova e Rodolfo Stavenhagen no Brasil: circulação internacional e a construção intelectual do conceito de colonialismo interno. Caxambú-MG Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS, , 2017.

CZAJKA, Rodrigo. Páginas de Resistência Intelectuais e cultura na Revista Civilização Brasileira. [S.l.]: UNICAMP, 2005.

CZAJKA, Rodrigo. Praticando delitos, formando opinião: intelectuais, comunismo e repressão no Brasil (1958-1968). [S.l.]: UNICAMP, 2009.

DEAECTO, Marisa Midori. A batalha do livro. *In*: Edição e revolução: leituras comunistas no Brasil e na França. DEAECTO, Marina Midori. MOLLIER, Jean-Yves (Org.). São Paulo; Belo Horizonte: Ateliê Editorial; UFMG, 2013.

FRANZINI, Fábio. À Sombra das Palmeiras: A Coleção Documentos Brasileiros e as Transformações da Historiografia Nacional (1936-1959). [S.l.]: USP, 2006.

FREITAS, Renan Springer de. Edmundo Campos Coelho (1939-2001). Dados, v. 44, p. 0, 2001.

KORACAKIS, Teodoro. A companhia e as letras: um estudo sobre o perfil do editor na literatura. [S.l.]: UERJ, 2006.

LEMOS, Andréa. Revista Civilização Brasileira: resistência cultural à ditadura. In:

REIMÃO, Sandra (org.). Livros e Subversão: seis estudos. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2016. p. 91-118.

LOVATTO, Angélica. Um projeto de revolução brasileira no pré-1964: os Cadernos do Povo Brasileiro. In: Edição e revolução: leituras comunistas no Brasil e na França. DEAECTO, Marina Midori. MOLLIER, Jean-Yves (Org.). São Paulo; Belo Horizonte: Ateliê Editorial; UFMG, 2013.

MARCHETTI, Fabiana. A Primeira República : a ideia de revolução na obra de Edgard Carone. [S.l.]: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2016.

MICELI, Sergio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-45). In: Intelectuais à Brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOTTA, Luiz Eduardo. A Época de Ouro dos Intelectuais Vermelhos - Uma Análise Comparativa das Revistas Tempo Brasileiro e Civilização Brasileira. [S.l.]: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

REIMÃO, Sandra. Fases do Ciclo Militar e censura a livros – Brasil, 1964-1978. 2004.

REIMÃO, Sandra. Repressão e resistência : censura a livros na ditadura militar. [S.l.]: USP, 2011.

SECCO, Lincoln. Leituras comunistas no Brasil (1919-1943). *In*: DEAECTO, Marina Midori; MOLLIER, Jean-Yves (Orgs.). Edição e revolução: leituras comunistas no Brasil e na França. São Paulo; Belo Horizonte: Ateliê Editorial; UFMG, 2013.

SECCO, Lincoln. A batalha dos livros: formação da esquerda no Brasil. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

SORÁ, Gustavo. Editores y Editoriales de Ciencias Sociales: un capital específico. *In*: Intelectuales y Expertos: La cosntitución del conocimiento social en la Argentina. Buenos Aires: Paidós, 2004.

SORÁ, Gustavo. Brasilianas: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro. São Paulo: EDUSP; Com-Arte, 2010.

TRINDADE, Hégio. Ciências Sociais no Brasil: Diálogos com mestres e discípuloa. Brasília: ANPOCS; Liber Livros Editora, 2012.

VIEIRA, Luiz Renato. Consagrados e Malditos: os intelectuais e a Editora Civilização Brasileira. Brasília: Thesaurus, 1998.

ANEXO 1

Livros da coleção Textos Básicos de Ciências Sociais

Sociologia política	Amaury de Souza	Karl Marx, Max Weber, Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto, Robert Michels, Robert Michels, Robert Michels	1966	1
Sociologia da burocracia	Edmundo Campos	Max Weber, Richard H. Hall, Stanley H. Udy Jr. , Alvin W. Gouldner, F. W Terrien e Donald L. Mills, Terence K. Hopkins, S. N. Eisenstadt, Philip Selznick, Robert Michels, Robert King Merton, Peter Blau	1966	4
Sociologia da arte I	Gilberto Velho	Ernst Fischer, Jean Duvignaud, Arnold Hauser, Gyorgy Lukacs, Lucien Goldmann, Alain Robbe- Grillet	1966	2
Estrutura de classes e estratificação social	Otávio Guilherme Velho; Moacir G. S. Palmeira; Antônio R. Bertelli	Gyorgy Lukacs, Max Weber, Pitrim A. Sorokin, Georges D. Gurvitch, Kingsley Davis e Wilbert E. Moore, Rodolfo Stavenhagen	1966	9
O método estruturalista	Carlos Henrique Escobar	Luc De Heusch, Lucien Sebag, Roland Barthès, Claude Lefort, Henri Lefebvre, Claude Lévi- Strauss	1966	1
Sociologia da arte, II	Gilberto Velho	Pierre Francastel, Roger Bastide, Lucio Mendieta Y Nuñez, Rene Wellek e Austin Warren, Albert Memmi, Joffre Dumazedier	1967	1
Sociologia da arte, III	Gilberto Velho	Herbert Read, Pierre Francastel, Bertolt Brecht	1967	1
Sociologia do desenvolvimento	José Carlos Garcia Durand	François Perroux, Everett Hagen, Bert Hoselitz, Jacques Lambert, José Medina Echevarría, Peter Heintz, Rodolfo Stavenhagen	1967	2

O fenômeno urbano	Otávio Guilherme Velho	Gerog Simmel, Robert Ezra Park, Max Weber, Louis Wirth, P. H. Chombart de Lauwe	1967	4
Sociologia do conhecimento	Otávio Guilherme Velho; Moacir G. S. Palmeira; Antônio R. Bertelli	Karl Mannheim, Robert King Merton, C. Wright Mills	1967	2
Dialética e ciências sociais	Wanderley Guilherme dos Santos	Louis Althusser, Stanislaw Ossowski, Athanase Joja, Jean-François Le Ny	1967	1
Desenvolvimento, trabalho e educação	Luiz Pereira	José Medina Echevarría, Paul A. Baran, Theodore W. Schultz, Ricardo Cibotti, W. Arthur Lewis, Hla Myint, Frederick H. Harbison, Italo Bologna, OIT, CEPAL	1968	2
Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje	Sulamita de Britto	Karl Marx, R. E. Grinder e CH. E. Strickland, Andreas Flitner, Karl Mannheim, A. B. Hollingshead, Jean Stoetzel, L. Rosenmayr, José Medina Echevarría, Edmundo Sustaita, Otávio Ianni, Glaucio Ary Dillon Soares	1968	1
Sociologia da Juventude II: para uma sociologia diferencial	Sulamita de Britto	Walter Jaide Allison Davis, D. Gottlieb e J. Reeves, Jacques Guigou, E. T. Keil, D. S. Riddell e S. R. Green, J. Habermas, L. V. Friedburg, CH. Oehler, F. Weitz, Seymour Martin Lipset	1968	1
Sociologia da Juventude III	Sulamita de Britto	André Varagnac; Margaret Mead, René Fau, Talcott Parsons, David Matza, Hans Heinrich Muchow, Georges Lapassade, S. Valitutti; A. K. Cohen	1968	1
Sociologia da Juventude IV	Sulamita de Britto	S. N. Eisenstadt, Leon Trotsky, Seymour Martin Lipset, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Antoine Griset, Marx Kravetz, Paul Goodman, Nathan Glazer	1968	1

Economia e Ciências Sociais	Fábio Lucas	Edwin R. A. Seligman, Arnold J. Toynbee, Joseph Schumpeter, Thorstein Veblen, Werner Sombart, Peter Kropotkin, V. L. Lênin, John M. Keynes, Jean Marchal, Arthur Spiethoff, Paul Baran	1969	1
Sociologia da Arte IV	Gilberto Velho	Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Lucien Goldmann	1969	1
Urbanização e subdesenvolvimento	Luiz Pereira	André Gunder Frank, CEPAL, Luiz Pereira, Gino Germani, Jorge Graciarena	1969	4
Subdesenvolvimento e desenvolvimento	Luiz Pereira	Luiz Pereira, H. C. Wallich, Charles Bettelheim Alan Touraine, Herbert Blumer, Robert King Merton, Frantz Fanon, W. A. Lewis, Wilbert E. Moore, Alfa C. Chiang, W. A. Lewis, Ragnar Nurske, Francisco Zamora	1969	3
Sociologia Política, II	Maria Stella de Amorim	Autores não identificados	1970	1
Antropologia do Direito	Shelton H. Davis	Max Gluckman, Paul Bohannan, Paul Bohannan, E. R. Leach, Conrad Arensberg e Solon Kimball	1973	1
A crítica da Ciência: sociologia e ideologia da ciência	Jorge Dias de Deus	Robert King Merton, T. S. Kuhn, W. O. Hagstrom, J. Haberer, G. B. von Albada, Ph. Roqueplo, F. Gil, R. Horton, A. Maslow, A. N. Whitehead	1974	2
Hierarquia em classes	Neuma Aguiar	Neuma Aguiar, Pierre Bourdieu, Maurice Godelier, Louis Dumont, David Lockwood, Talcott Parsons, Peter Blau, Paul Hatt, J. Goldthorpe	1974	1
Sociologia do desenvolvimento II	José Carlos Garcia Durand e Lia Pinheiro Machado	Herbert Blumer, Pablo González Casanova, Daniel Lerner, André Gunder Frank, Lúcia Pinheiro Machado, Glaucio Ary Dillon Soares	1975	1

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: POTENCIALIDADES, LIMITES E MEDIAÇÃO

Alexander Magalhães¹

RESUMO

O presente trabalho discute as potencialidades e limites do uso da inteligência artificial (IA) no ensino de Sociologia, a partir de uma abordagem teórico-reflexiva e qualitativa. Em um cenário educacional marcado pelo avanço das tecnologias digitais, o uso de ferramentas como o ChatGPT tem se ampliado nas práticas pedagógicas, exigindo atenção crítica aos seus impactos. O estudo parte da experiência do autor no Ensino Médio, em que atividades didáticas foram aprimoradas com o apoio da IA. A metodologia baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental, articulando quatro eixos principais: a inserção das tecnologias no ensino de Sociologia; os riscos associados aos vieses algorítmicos e à despolitização do conhecimento; os desafios da disciplina no currículo escolar; e a importância da mediação docente. O trabalho contou com o uso do ChatGPT como interlocutor crítico e revisor textual, permitindo vivenciar os limites e as potências da IA na produção acadêmica. Conclui-se que a inteligência artificial pode ser um recurso relevante no ensino de Sociologia, desde que seu uso seja orientado por uma mediação ética, pedagógica e politicamente comprometida com a formação crítica dos estudantes. Além de recurso, a IA deve também ser tratada como objeto de análise em sala de aula, contribuindo para a desnaturalização de comportamentos, discursos e estruturas sociais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ensino de Sociologia. Mediação Crítica.

1 Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET-RJ. Identificado como homem branco, residente na cidade do Rio de Janeiro RJ. E-mail: alexander.magalhaes@cefet-rj.br

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas tem provocado transformações significativas nos processos educacionais. Entre essas inovações, a inteligência artificial (IA) passou a ocupar um papel de destaque, sendo incorporada em diferentes contextos pedagógicos, seja como recurso de apoio à docência, seja como ferramenta diretamente acessada por estudantes. Nesse cenário, surgem novas possibilidades, mas também desafios e dilemas que afetam a dinâmica da sala de aula, a relação com o conhecimento e o próprio papel do professor.

No ensino de Sociologia, os impactos da IA se tornam particularmente relevantes. Trata-se de uma disciplina voltada à formação crítica, à análise das estruturas sociais e à problematização das relações de poder. Inserir ferramentas de inteligência artificial nesse campo requer mais do que a simples aplicação de tecnologias; exige reflexão ética, atenção aos processos de construção do conhecimento e compromisso com uma prática educativa voltada à cidadania e à transformação social.

Este trabalho tem como objetivo discutir as potencialidades e os limites do uso da inteligência artificial no ensino de Sociologia, partindo de uma abordagem teórico-reflexiva. A discussão foi motivada por experiências docentes que envolveram o uso de IA no planejamento e execução de atividades pedagógicas no Ensino Médio, utilizadas aqui apenas como contexto inicial para a problematização.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Foi construída por meio de revisão bibliográfica e análise documental, articulando diferentes eixos de reflexão: a inserção das tecnologias no ensino de Sociologia, os riscos associados ao uso acrítico da IA, a função formativa da disciplina no currículo e os desafios contemporâneos impostos à educação. A escrita do trabalho contou com o apoio do ChatGPT, utilizado como interlocutor crítico e revisor textual, de forma supervisionada e consciente por parte do autor.

Ao longo do texto, argumenta-se que a IA pode ser incorporada ao ensino de Sociologia como ferramenta de apoio, desde que seu uso esteja submetido

a uma mediação crítica, ética e pedagógica. Ressalta-se também a importância de tematizar a própria inteligência artificial como objeto de análise sociológica em sala de aula, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender e questionar os mecanismos que estruturam a sociedade contemporânea. O trabalho sustenta, por fim, que é preciso reafirmar o papel da Sociologia como espaço de resistência à despolitização do conhecimento e de promoção de uma educação orientada pela inclusão, pela justiça social e pelos direitos humanos.

METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, com abordagem teórico-reflexiva e natureza exploratória. Seu objetivo é discutir criticamente as potencialidades e os limites do uso da inteligência artificial no ensino de Sociologia, a partir de uma análise fundamentada teoricamente, orientada por experiências docentes e pela revisão de literatura especializada.

Como ponto de partida para a reflexão, toma-se uma prática didática desenvolvida com turmas do Ensino Médio, intitulada “Praticando a Democracia Institucional” — uma simulação parlamentar que foi posteriormente aprimorada com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial. Essa experiência foi sistematizada e apresentada em evento acadêmico, sendo aqui utilizada como referência contextual para problematizar o uso da IA no planejamento e na execução de atividades pedagógicas, sem, no entanto, constituir objeto de análise empírica central (MAGALHÃES, 2023).

A elaboração deste trabalho contou com o apoio do ChatGPT, ferramenta de inteligência artificial generativa, utilizada como interlocutor crítico e revisor textual. A IA foi mobilizada ao longo da escrita para sugerir estruturas argumentativas, revisar a coesão e coerência textual, propor alternativas de formulação e colaborar na organização lógica das seções. O uso do ChatGPT, neste caso, foi acompanhado por uma postura ativa e reflexiva do autor, que manteve o controle sobre os rumos do texto e as escolhas conceituais, demonstrando na prática a possibilidade de utilização crítica e ética da inteligência artificial na produção acadêmica.

Além disso, a metodologia adotada fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental de caráter analítico-interpretativo. Foram selecionadas obras acadêmicas e documentos que discutem os impactos sociais, pedagógicos e epistemológicos das tecnologias digitais, com destaque para a inteligência artificial e seus desdobramentos no campo educacional. A análise dialoga também com os debates sobre o papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio, suas funções formativas e os desafios enfrentados no contexto atual.

A reflexão apresentada está ancorada em uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos, com a valorização dos saberes dos educandos e com práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. Essa perspectiva sustenta o olhar crítico lançado sobre o uso da IA na escola e orienta as proposições apresentadas ao longo do texto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão desenvolvida neste trabalho apoia-se em um conjunto de contribuições teóricas que permitem compreender criticamente o uso da inteligência artificial (IA) no ensino de Sociologia. O recorte adotado articula diferentes dimensões do problema — epistemológica, política, curricular e pedagógica — à luz das transformações contemporâneas no campo educacional e tecnológico. O primeiro eixo de discussão parte da noção de sociologia digital, conforme proposta por Nascimento (2016), que defende a necessidade urgente de atualização teórico-metodológica da Sociologia frente

era dos dados massivos e à crescente digitalização da vida social. Para o autor, a sobrevivência da Sociologia no século XXI dependerá de sua capacidade de se instrumentalizar tecnologicamente, sem renunciar a seu compromisso crítico com a leitura das estruturas sociais. Essa abordagem oferece base para compreender a inserção da IA como uma possibilidade de renovação pedagógica no ensino de Ciências Sociais.

O segundo eixo teórico remete à crítica das estruturas de poder embutidas nos sistemas algorítmicos, especialmente no que diz respeito ao racismo algorítmico. Silva (2022) define essa forma de discriminação como uma

atualização do racismo estrutural nas plataformas digitais, revelando como algoritmos treinados com dados historicamente enviesados podem perpetuar desigualdades raciais de maneira automatizada e silenciosa. Esse debate é aprofundado por Silva (2023), que associa o avanço da IA a um modelo de sociedade que opera ruínas históricas, reforçando apagamentos, violências e exclusões — sobretudo contra grupos racializados — sob a aparência de neutralidade tecnológica. Ambas as autoras fundamentam a crítica sociotécnica que sustenta a problematização central deste trabalho.

Um terceiro eixo aborda os vieses inconscientes e os dilemas éticos da inteligência artificial no campo educacional. Boratto (2023) destaca que as aplicações baseadas em IA operam com critérios invisíveis que impactam diretamente os sujeitos que as utilizam, o que exige uma supervisão ética rigorosa e uma atuação interdisciplinar na definição dos objetivos dos algoritmos. Complementando essa discussão, Pimentel e Carvalho (2023) chamam atenção para os riscos de uma dependência automatizada em sala de aula, advertindo para o uso não-crítico dessas ferramentas por estudantes e educadores.

No quarto eixo, retomam-se os debates sobre o lugar da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Bodart e (2020) argumentam que a disciplina ocupa um papel central na formação cidadã e na construção do pensamento crítico, mas enfrenta ameaças no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tendem a desvalorizar componentes curriculares voltados à reflexão social. Assim, discutir a incorporação da IA no ensino de Sociologia implica também defender a permanência e o fortalecimento da disciplina enquanto espaço de elaboração crítica e política.

Por fim, a concepção de educação que orienta este trabalho é inspirada nos princípios da educação em direitos humanos e na pedagogia freiriana. Conforme defende Paulo Freire (1996), a prática educativa deve se pautar por relações horizontais entre educadores e educandos, valorizando os saberes dos sujeitos, promovendo a inclusão e estimulando a transformação social. Tal horizonte ético-político é aqui retomado como referência para pensar o uso crítico, ético e humanizado das tecnologias digitais no espaço escolar.

POTENCIALIDADES E LIMITES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações profundas no campo educacional, exigindo da escola e dos educadores não apenas a atualização de suas práticas, mas também uma reflexão crítica sobre os sentidos e os usos dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. No caso específico da Sociologia, disciplina comprometida com a formação do pensamento crítico e com a análise das estruturas sociais, essa reflexão torna-se ainda mais urgente, sobretudo diante da crescente incorporação de sistemas de inteligência artificial, como o ChatGPT, em contextos escolares. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino de Sociologia busca provocar o estranhamento do cotidiano, estimular o questionamento das desigualdades e desenvolver nos estudantes a capacidade de análise das relações de poder. Por isso, o uso de ferramentas de IA deve ser cuidadosamente mediado, evitando que esses recursos reforcem visões naturalizadas da realidade ou promovam respostas padronizadas e descontextualizadas. A tecnologia, nesse campo, só será pedagógica se contribuir para aprofundar a reflexão e ampliar o debate, e não para substituir o exercício crítico que caracteriza o trabalho sociológico em sala de aula.

Entre as potencialidades mais visíveis da IA no ensino de Sociologia, destaca-se sua capacidade de auxiliar no planejamento pedagógico, sugerindo temas, estratégias e dinâmicas de aula que podem tornar o ensino mais dinâmico e conectado às realidades vividas pelos estudantes. A IA também pode favorecer o estímulo à pesquisa, à produção de textos e à elaboração de argumentos, desde que mediada criticamente pelo professor. Além disso, há um evidente potencial interdisciplinar, uma vez que essas ferramentas permitem cruzamentos entre conteúdos diversos, contribuindo para uma aprendizagem mais integrada.

Contudo, essas possibilidades não podem ser desvinculadas dos limites e riscos implicados no uso da inteligência artificial. Um dos principais desafios está na superficialização do conhecimento, já que a IA opera com base em padrões linguísticos e estatísticos, gerando respostas que buscam coerência

textual, mas não necessariamente rigor conceitual ou profundidade analítica. Isso pode induzir estudantes e até mesmo educadores a aceitarem explicações simplificadas como suficientes, comprometendo a complexidade que temas sociológicos exigem. A lógica de funcionamento dessas ferramentas tende a priorizar a fluidez da linguagem em detrimento da problematização, e muitas vezes desconsidera os conflitos, as contradições e as dimensões políticas dos fenômenos sociais.

Como alerta Boratto (2023), estamos constantemente expostos a **vieses inconscientes** ao interagir com algoritmos, os quais selecionam e organizam informações a partir de dados históricos marcados por desigualdades. Esse processo de filtragem automática não apenas reforça estereótipos e silencia perspectivas dissidentes, como também pode reduzir a pluralidade de visões de mundo acessível aos estudantes. Em vez de ampliar horizontes, a IA, quando utilizada de forma acrítica, pode limitar o campo de possibilidades interpretativas, substituindo a dúvida pelo consenso superficial e a crítica pela resposta pronta. Esses riscos exigem atenção redobrada no campo da Sociologia, onde o conhecimento deve ser construído a partir do confronto entre diferentes leituras da realidade, e não por meio da acomodação a padrões previamente definidos por sistemas opacos.

Essa crítica se torna ainda mais aguda quando se considera a perspectiva do racismo algorítmico. Como aponta Silva (2022), a inteligência artificial tende a reproduzir as desigualdades históricas presentes nos dados que alimentam seus sistemas, atualizando, assim, o racismo estrutural sob uma nova roupagem — mais técnica, mais silenciosa e, por isso, potencialmente mais perversa. A lógica algorítmica, ao se apoiar em grandes bases de dados geradas em contextos de exclusão, acaba por consolidar padrões discriminatórios que já operam nas esferas sociais, econômicas e culturais. Isso se manifesta, por exemplo, na forma como sistemas de recomendação, reconhecimento facial e filtragem automatizada podem marginalizar corpos racializados, reduzir suas presenças simbólicas ou associá-los a padrões de suspeição e criminalização.

Borges da Silva (2023), por sua vez, amplia essa reflexão ao argumentar que a IA opera sobre as ruínas de um mundo historicamente estruturado pela exclusão. A autora articula a crítica sociotécnica com a crítica decolonial,

evidenciando como as promessas de eficiência e neutralidade das tecnologias digitais frequentemente ocultam a reprodução de violências simbólicas, epistêmicas e raciais. A crença na imparcialidade dos algoritmos desconsidera que todo sistema de inteligência artificial é fruto de decisões humanas — que envolvem escolhas de dados, modelos, objetivos e métricas — e, portanto, carrega consigo as marcas de uma sociedade hierarquizada, desigual e seletiva.

Ao naturalizar os resultados produzidos por esses sistemas como se fossem “neutros” ou “objetivos”, corre-se o risco de legitimar práticas excludentes sob o manto da racionalidade técnica. Essa camada de invisibilidade algorítmica reforça a desresponsabilização ética e dificulta a identificação das estruturas de dominação que operam nos bastidores da tecnologia. Por isso, trazer o racismo algorítmico para o centro do debate educacional é fundamental: não apenas para compreender como ele afeta estudantes e comunidades escolares, mas também para ampliar a função crítica da Sociologia na escola, desvelando os mecanismos contemporâneos de perpetuação das desigualdades.

Outro ponto crítico diz respeito à despolitização do conhecimento. Ferramentas de inteligência artificial, como o ChatGPT, tendem a oferecer respostas bem estruturadas e gramaticalmente corretas, muitas vezes envolvidas em uma aparência de neutralidade e autoridade técnica. No entanto, tais respostas frequentemente carecem de contexto histórico, posicionamento ético e sensibilidade às contradições sociais, o que pode resultar em conteúdos diluídos, generalistas e desprovidos de densidade analítica. Essa dinâmica compromete o potencial da educação como prática emancipadora e relega o conhecimento sociológico à condição de simples informação, descolada das disputas simbólicas e materiais que atravessam a vida social.

Esse processo de neutralização técnica do conhecimento é especialmente problemático no campo das Ciências Sociais, cuja função pedagógica é, justamente, estimular a problematização das estruturas de poder, das desigualdades sociais e das múltiplas formas de dominação presentes na sociedade. Ao oferecer respostas que evitam conflitos, omitem disputas ou apresentam explicações harmônicas para realidades profundamente assimétricas, a IA pode induzir uma visão despolitizada do mundo social, esvaziando o potencial crítico da Sociologia na escola.

Mais do que apenas informar, ensinar Sociologia significa tensionar, provocar, construir perguntas — muitas vezes sem respostas fáceis — e colocar o estudante em contato com a complexidade do real. Quando o conteúdo é mediado por uma ferramenta que tende à homogeneização e à eficiência técnica, corre-se o risco de se silenciar as contradições, as vozes marginais e os conflitos que estruturam a sociedade. Isso não significa rejeitar o uso da IA, mas reconhecer que seu funcionamento automatizado e probabilístico não substitui a mediação pedagógica nem a dimensão ética e política da docência.

Portanto, a despolitização promovida pela inteligência artificial, quando utilizada de forma acrítica, contraria frontalmente os princípios que orientam o ensino de Sociologia na escola. Ao esvaziar os conflitos, silenciar os antagonismos e apresentar respostas aparentemente neutras, a IA pode obscurecer os processos históricos, sociais e políticos que estruturam a vida em sociedade. Isso se opõe ao papel formativo da disciplina, cujo compromisso é com a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender seu lugar no mundo, identificar as relações de poder que os atravessam e questionar as lógicas que sustentam as desigualdades sociais. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais central. Não basta incorporar a IA como recurso técnico; é necessário tensionar os discursos que ela produz, problematizar suas premissas e inseri-los em debates mais amplos, que envolvam diversidade de perspectivas, confrontação de ideias e reflexão ética. A mediação docente deve garantir que a tecnologia seja utilizada não para substituir o pensamento crítico, mas para estimulá-lo. Promover a politização do conhecimento, nesse sentido, significa ir além do conteúdo superficialmente apresentado, abrindo espaço para a análise das contradições sociais e para o exercício da cidadania reflexiva. A Sociologia, assim, reafirma sua função como disciplina que forma para o pensamento e para a ação transformadora.

Neste sentido, é fundamental que as discussões sobre a inteligência artificial no ensino de Sociologia não se limitem ao uso instrumental dessas tecnologias, mas incluam também sua análise como objeto de investigação sociológica. Questionar como funcionam os algoritmos, quem os desenvolve, quais dados os alimentam e a quem esses sistemas servem é essencial para promover uma compreensão crítica das estruturas sociotécnicas que moldam

a vida social contemporânea. Inserir a IA como tema de reflexão nas aulas de Sociologia permite formar estudantes capazes de analisar os dispositivos que organizam o cotidiano, identificando neles relações de poder, desigualdades e disputas simbólicas frequentemente invisibilizadas.

A Sociologia, desta forma, cumpre uma função central: desnaturalizar comportamentos, discursos e estruturas que se apresentam como neutros, universais ou tecnicamente inquestionáveis. Essa capacidade de estranhamento — de olhar criticamente para o que é tomado como dado — é ainda mais urgente frente ao avanço de tecnologias sofisticadas, que tendem a ser legitimadas sob o discurso da objetividade algorítmica. No entanto, tais sistemas não são neutros: estão imersos em escolhas humanas, valores implícitos e condicionantes históricos que precisam ser problematizados. Ao tratar a IA como fenômeno social, o ensino de Sociologia contribui para revelar que até mesmo as ferramentas mais avançadas da tecnologia carregam ideologias, interesses e contradições. Dessa forma, a disciplina reafirma seu papel formativo e político, ao estimular nos estudantes a capacidade de compreender criticamente o mundo em que vivem e de se posicionar diante dos processos que o estruturam.

A naturalização das respostas fornecidas pela IA, quando não problematizadas, pode reforçar visões conservadoras, estereotipadas ou simplistas sobre fenômenos sociais. Ao abordar a IA como tema e ferramenta em sala de aula, o ensino de Sociologia pode revelar aos estudantes que nada no mundo social é dado ou inevitável, e que até mesmo as tecnologias mais avançadas estão inseridas em relações de poder, disputas simbólicas e interesses econômicos.

Portanto, mais do que utilizar a IA para dinamizar o processo pedagógico, é necessário inseri-la no centro da reflexão sociológica, como um fenômeno que demanda análise crítica e politização. Ao fazer isso, a Sociologia reafirma seu papel fundamental no currículo escolar: formar sujeitos capazes de pensar contra o senso comum, questionar a aparente neutralidade das instituições e intervir ativamente na construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de suas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises desenvolvidas ao longo do trabalho, buscamos discutir as potencialidades e os limites do uso da inteligência artificial no ensino de Sociologia, articulando uma perspectiva teórico-reflexiva com base em experiências educacionais concretas, sem, no entanto, tratar essas experiências como objeto empírico central da análise. Com isso, procurou-se oferecer uma contribuição crítica sobre como essas tecnologias, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, impactam as práticas pedagógicas, os processos formativos e o próprio sentido da educação pública e democrática.

Como conclusão geral, destaca-se que a inteligência artificial pode, sim, atuar como ferramenta de apoio ao ensino da Sociologia, favorecendo a elaboração de estratégias didáticas mais criativas, a promoção de debates e a articulação interdisciplinar. Contudo, esses potenciais só se realizam plenamente quando mediados por um projeto pedagógico comprometido com a formação crítica dos estudantes. O uso da IA não pode se restringir à repetição de padrões de resposta ou à automatização de tarefas, sob pena de contribuir para a despolitização do conhecimento e para a superficialização dos conteúdos escolares.

A análise demonstrou que os riscos associados ao uso acrítico da IA incluem a reprodução de vieses inconscientes, a atualização de desigualdades raciais e sociais por meio do racismo algorítmico, e a tendência à homogeneização de discursos, sob a aparência de neutralidade técnica. Esses elementos apontam para a urgência de se promover uma mediação docente ética, atenta aos impactos das tecnologias digitais no ambiente educacional, e capaz de inserir a própria IA como tema de reflexão sociológica.

Nesse sentido, defende-se que a Sociologia escolar deve manter sua função formativa e questionadora, operando como ferramenta de desnaturalização de comportamentos, discursos e estruturas que organizam a vida social. Ensinar Sociologia é ensinar a perguntar, a duvidar, a confrontar certezas. E é nesse exercício que se encontra a potência da disciplina frente aos desafios do tempo presente.

A partir dessa discussão, abrem-se possibilidades para novas investigações empíricas que aprofundem o impacto real da IA na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, especialmente em contextos de desigualdade educacional. Também se faz necessário ampliar o debate sobre os critérios de uso dessas ferramentas no interior das escolas, promovendo o diálogo entre docentes, desenvolvedores, pesquisadores e comunidades escolares.

Por fim, a reflexão aqui apresentada fundamenta-se em uma concepção de educação em direitos humanos, que, embora utópica em certo sentido, aponta para a urgência de práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e transformadoras. O uso da inteligência artificial no ensino da Sociologia não deve ser pensado como solução técnica, mas como uma oportunidade de reafirmar o papel político e ético da educação na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 219-234, 2020.

BORATTO, Murilo do Carmo. Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, Lynn (Org.). *Inteligência Artificial e Educação: Refletindo sobre os Desafios Contemporâneos*. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 21-31.

BORGES DA SILVA, Jamile. As ciências sociais e o anjo da história: o racismo nas ruínas da inteligência artificial. In: ALVES, Lynn (Org.). *Inteligência Artificial e Educação: Refletindo sobre os Desafios Contemporâneos*. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 191-209.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, Alexander. Simulação Parlamentar no Ensino Médio: uma abordagem didática potencializada pela IA. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, 1., 2023, Brasília. *Anais eletrônicos*. Brasília: CIENCS, 2023.

NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. A sociologia digital: um desafio para o século XXI. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 41, p. 216-241, jan./abr. 2016.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe; CHATGPT-4, OpenAI. ChatGPT: potencialidades e riscos para a educação. *SBC Horizontes*, 8 maio 2023. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/05/chatgpt-potencialidades-e-riscos-para-a-educacao/>. Acesso em 20/03/2025.

SILVA, Tarcízio. *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.



ENCONTRO NACIONAL
DE ENSINO DE SOCIOLOGIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO IV

*Formar-se e ser cientista social
educador/a*

PIBID E PROJETO DE VIDA: PROJETOS INTEGRADORES COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO

Fabício Andreto Rodrigues¹

João Guilherme de Andrade Sant'Anna²

RESUMO

O presente trabalho trata do conteúdo de itinerário formativo de Projeto de Vida, no cotidiano escolar de turmas do 1º ano do EM, através de atividades realizadas fundamentadas pela metodologia ativa e realizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Docência (PIBID), desenvolvido em 2023, numa escola estadual da cidade de Juiz de Fora/MG.

Palavras-chave: Pibid, Projeto de Vida, Projetos Integradores, Metodologia Ativa.

1 Graduado do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), branco, homem, Juiz de Fora/MG, fabricaoandreto@gmail.com.

2 Graduado do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando em Educação pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), branco, homem, Juiz de Fora/MG, andrade.joao@estudante.ufjf.br.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da contemplação entre o Novo Ensino Médio³ e os desafios da sala de aula, a partir de novos conteúdos desenvolvidos e implementados, com o intuito de promoção da escolaridade dos discentes, sob a ótica da disciplina de Projeto de Vida.

O conteúdo de Projeto de Vida (PV), tido como um novo componente curricular, apresenta possibilidades de trabalho em sala de aula que envolvem aspectos tais como o desenvolvimento da inteligência emocional; a empatia nas relações sociais; e a condição de juventude como etapa de preparação para a vida adulta. O PV em teoria, é uma oportunidade aos estudantes e ao mesmo tempo uma possibilidade para os docentes proporcionarem aprendizados e vivências com vistas a preparar os jovens no enfrentamento futuro da vida pós escola. Assim, é importante explorar essa disciplina como um dispositivo de formação e desenvolvimento do jovem escolarizado. É válido ressaltar que este componente curricular tem por objetivo principal o desenvolvimento do protagonismo juvenil do estudante. Para tanto, é importante levar em consideração tais elementos como: a autorregulação e a autonomia do indivíduo, presentes no Currículo de Referência de Minas Gerais. Tais características são estruturantes e formadoras do estudante, enquanto sujeito, haja vista que a preparação do mesmo para a vida adulta é uma constante, no que concerne à importância das responsabilidades e do amadurecimento. Assim, o espaço escolar, a atuação docente e o trabalho desempenhado pelo estudante na disciplina de PV, têm por objetivo corroborar com as premissas de responsabilidade da vida adulta, que não se resume apenas ao trabalho ou uma profissão, e sim os demais aspectos da vida social que forjam o indivíduo enquanto sujeito social.

Para William Damon (2009), projeto de vida seria “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu”. Esta consequência trata das mudanças necessárias para uma nova sociedade, um ser humano com visão sistêmica e empática, voltado para o desenvolvimento social, sustentável

3 Como popularmente ficou conhecida a Lei nº 13.415/2017

e dinâmico. Enquanto Piaget (1979) aborda que as etapas da infância e da adolescência são fundamentais quanto a formação da personalidade por ser dinâmico, diante da interação entre o meio e o indivíduo, num processo contínuo de assimilação e acomodação. Dessa forma, o indivíduo molda a sua personalidade, à medida que interage com o mundo, resolve conflitos e equilibra suas ações com as exigências externas. Por essa ótica, a disciplina de projeto de vida, demonstra ser uma ferramenta com grande potencial, pela possibilidade de contribuir na formação do jovem.

Além dos teóricos citados anteriormente, vale trazer a abordagem de Juarez Dayrell (2003) acerca da da formação do jovem a “juventude deve ser compreendida como uma construção social, marcada por múltiplas experiências e trajetórias, vividas de maneira distinta por diferentes sujeitos, de acordo com suas condições sociais, culturais, econômicas e territoriais”. As definições teóricas trazem aspectos que devem ser entendidos como possibilidades concretas de trabalho com a disciplina de PV. Nenhum conteúdo deve ser visto como algo irrelevante ou desnecessário, mas deve ser abstraído enquanto possibilidade de ensino e aprendizado com significância, sobretudo PV, um conteúdo que tem por objetivo trabalhar em perspectiva a compreensão de mundo do estudante, diante das diversas questões que o atravessam. A escola deve ser vista, portanto, como um espaço de possibilidades que sejam relacionadas pelos educadores, no sentido de amadurecimento, desenvolvimento cognitivo e emocional, numa teia relacional de trabalho a ser desempenhado pelos educadores, bem como diante das condições de vida dos estudantes, para que se possa evitar que o conteúdo de PV fique desvirtuado, no sentido de esvaziamento dos sentidos, além da simplificação do conteúdo, tendo como premissa a prerrogativa de que apenas o esforço do estudante será recompensado, sem que se leve em consideração o contexto e a circunstâncias que cercam a todos os indivíduos.

Desse modo, é imprescindível que PV seja ministrado por docentes que consigam desempenhar junto aos estudantes, um formato de trabalho que implique no desenvolvimento pessoal, numa lógica dialética, diante das condições e possibilidades de cada realidade. Mesmo que PV seja pautado tanto na BNCC, quanto no Currículo de Referência de Minas Gerais, como um

conteúdo neoliberal em sua essência, ainda assim, cabe ao docente estabelecer as condições intrínsecas das relações existentes entre ele (o estudante) e o meio social (realidade). Os fatos são concatenados, ainda que não seja evidente, a realidade é uma construção social e se impõe ao sujeito.

A pesquisa realizada foi desenvolvida sob a perspectiva da disciplina de PV do Novo Ensino Médio, em alicerce com as possibilidades de trabalho, através do instrumento de formação continuada, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, o relato do trabalho é fruto da concretização de um trabalho mútuo realizado entre discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, (UFJF), dos cursos de Ciências Sociais e História, em parceria com um docente de Sociologia da rede estadual de Minas Gerais, e que envolve a coordenação de professores desta mesma instituição, para que o trabalho fosse desenvolvido de modo integrado entre os atores envolvidos. A justificativa para a realização do mesmo está ligada a uma condição específica preponderante, diante da mudança de perspectiva da carga horária de Sociologia no Novo Ensino Médio, e de outros conteúdos curriculares implementados, situações que deflagraram em novas possibilidades de trabalho, e que precisavam ser pensadas enquanto condições adequadas para a sua implementação. O objetivo é: como os profissionais de ciências humanas, sobretudo de sociologia, podem atuar com a disciplina de PV? Esse é o desafio a ser analisado e compreendido da realidade de trabalho com sete turmas de 1º ano do ensino médio, no ano de 2023, numa escola da rede estadual de Minas Gerais.

Tal situação encontra-se em consonância do que se espera do PIBID, como instrumento de formação continuada quanto ao desafio imputado pelo Novo Ensino Médio (NEM), enquanto instrumento de formação do estudante. E, diante do trabalho realizado, acredita-se que fosse importante publicizar as informações dos resultados obtidos através das intervenções pedagógicas construídas pelos docentes da UFJF, com o professor supervisor, sob o acompanhamento dos professores responsáveis pelos cursos de Ciências Sociais e História.

O PROJETO DE VIDA E A LEI 13.415/2017 EM JUIZ DE FORA - MG

Para além do relato de experiência ao qual este trabalho apresenta a posteriori, cabe na presente seção uma reflexão contextualizada das bases legais que se assenta na existência de um componente curricular intitulado PV no Novo Ensino Médio brasileiro.

Promulgada em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, promoveu alterações significativas na última etapa formativa da Educação Básica, o Ensino Médio, destacando-se pela reorganização de 12 disciplinas reconhecidas e consolidadas em 4 áreas do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), pela criação de novos componentes curriculares sem base teórico-metodológicos sólida, como PV e por discursar uma pretensa escolha da formação por parte dos estudantes, materializada em 5 itinerários formativos (4 áreas do conhecimento + Formação Técnica e Profissional) (Esteves, Oliveira, 2022).

Vale ressaltar ainda os destaques problemáticos em teoria e prática, cabe destacar também, a revogação tácita da Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que através da legislação nova, retirou a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia enquanto disciplinas obrigatórias, designando-as um pormenorização intitulada “estudos e práticas”, pontuando sua relevância, porém destituindo sua obrigatoriedade.

E nesse cenário, observando a autonomia de cada estado na produção de seus currículos, emerge o PV, adotado por Minas Gerais como componente curricular obrigatório, inicialmente⁴ presente no cotidiano da escola em uma aula semanal.

Uma vez introduzido no Ensino Médio, o PV, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem o objetivo de “arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir” (BNCC, 2018), constatando de maneira ampla caminhos para um autodescobrimento do estudante rumo à possibilidade de organizar seus

4 Futuramente passando, no estado de Minas Gerais, a ser duas aulas semanais em razão da promulgação da nova legislação para o Ensino Médio, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

planos e projetos pessoais, ainda que não exista uma licenciatura equivalente ao conteúdo a ser ministrado desse então componente curricular obrigatório, tão pouco uma definição do perfil docente para lecionar tal componente⁵.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) organizou a oferta de Itinerários Formativos em quatro unidades curriculares: (i) Projeto de Vida; (ii) Eletivas; (iii) Preparação para o Mundo do Trabalho; (v) Aprofundamento na área de conhecimento.

E é dentro desse cenário que nasce esse e outros trabalhos que buscam identificar e realizar a existência do PV dentro do currículo mineiro, considerando os materiais de apoio desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e distribuída pelas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) a todas as escolas, mas também considerando a autonomia criativa dos trabalhadores docentes que estiveram e estão implicados nesse processo de ensino e aprendizagem.

Na seção seguinte, será apresentado o percurso que deu origem a este relato de experiência, agora revisitado com o distanciamento proporcionado pelo tempo. A partir da abertura do Edital 2022/2024 do programa até a efetivação da intervenção pedagógica, busca-se contextualizar o leitor quanto ao processo de realização do PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com ênfase nas ações desenvolvidas na Escola Estadual Duque de Caxias pelo subprojeto História-Sociologia.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: apresentação da disciplina de Projeto de Vida; o Projeto de Vida e suas implicações no ensino médio de Juiz de Fora e; O PIBID em Juiz de Fora em consonância com o Projeto de Vida.

O PIBID EM JUIZ DE FORA - MG E O EDITAL 2022/2024

O edital do PIBID referente aos anos de 2022 a 2024 manteve a estrutura de editais anteriores da combinação e interação entre os docentes de Ciências Sociais e História, uma estratégia para a manutenção do programa, diante dos cortes orçamentários. E além disso, como forma de se adequar às

5 Ver mais em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/rtps/article/view/610/624>

novas mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio, o edital de 2022/2024 trouxe outra novidade: a atuação de discentes de Ciências Sociais e História de modo concomitante no novo componente curricular, o Projeto de Vida. Essa condição deve-se ao fato da necessidade de desenvolvimento desta disciplina, como forma de aperfeiçoamento dos docentes da rede básica de ensino, quanto à possibilidade de atuação.

O Subprojeto História-Sociologia foi pensado para ser executado em 18 meses entre novembro de 2022 e abril de 2024, havendo um planejamento semestral que desse conta de abranger três eixos estruturantes: i) Projeto de Vida; ii) Projetos Integradores; iii) Juventudes. O foco do presente trabalho se concentrou no “Eixo II” que versou sobre o possível tratamento que poderia ser desenvolvido para este novo componente curricular utilizando a aprendizagem por meio de projetos como base metodológica de ação.

Para tanto, o trabalho conduzido na Escola Estadual Duque de Caxias pelo professor de Sociologia, Fabrício Andreto, e 8 licenciandos bolsistas do programa seguiu em duas etapas, uma primeira de organização e sistematização a partir dos conteúdos previstos para este componente pelo Currículo Estadual de Minas Gerais e pelo livro didático, Educação para a Vida da Editora Moderna e uma segunda, na qual os licenciandos tiveram que planejar e executar dinâmicas a fim de não somente elaborar atividades, mas também produzir conhecimento a partir do conteúdo posto. Na seção seguinte será abordado o Eixo II, tema deste trabalho.

EIXO II: PROJETOS INTEGRADORES

A experiência relatada neste trabalho consiste em atividades desenvolvidas em cinco turmas de primeiro ano do ensino médio, do ano de 2023, da Escola Estadual Duque de Caxias, situada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Destacamos que todas as atividades foram realizadas em conjunto pelos oito bolsistas, juntamente com o docente de Sociologia, responsável por ministrar as aulas nas turmas em questão, além de ser Supervisor do PIBID.

A metodologia ativa vislumbra com a possibilidade de rompimento da condição do estudante de mero espectador das aulas, para uma condição

de ação e desenvolvimento de atividades relacionadas com a produção de um projeto. O professor ocupa o papel de indutor da produção do conhecimento, diante do trabalho realizado pelos estudantes, sendo que em PV, tal direcionamento precisa ser alicerçado com as temáticas relacionadas com o 1º ano do ensino médio, ou seja, são voltadas para a necessidade de se compreender “quem eu sou?”. E diante desta necessidade implicada pelo próprio conteúdo, a equipe do PIBID analisou e ponderou que dos trabalhos sugeridos de metodologia ativa, aquele que seria mais adequado para ser realizado era sobre Mediação de Conflitos “Semelhanças que nos aproximam e diferenças que não nos distanciam”.

O trabalho desenvolvido foi pautado a partir de duas questões mobilizadoras, cuja primeira é “o que os alunos sabem?” e a segunda consiste no “que querem saber?”. Tais indagações fomentaram as discussões sobre como seria possível desenvolver o projeto no sentido de compreensão do ponto de partida dos alunos, bem como o modo com que eles enxergavam a realidade. Há, portanto, uma busca em aprofundamento acerca de temas do cotidiano comum aos estudantes.

Para tanto, foram realizadas ações mobilizadoras com assuntos relacionados à saúde mental, racismo, juventude, gênero, questões geracionais, de trabalho, de educação e religião. Todos os temas foram previamente desenvolvidos e debatidos entre os bolsistas, estudantes e o professor. Em seguida, os estudantes foram convidados a responderem um questionário no Google Forms, e que foi aplicado durante o horário das aulas, e que buscou delinear o perfil dos estudantes, dos costumes e hábitos e dos assuntos de interesse a serem debatidos junto aos discentes, e que ao mesmo tempo, pudessem ser desenvolvidos em forma de projeto, sob a perspectiva de metodologia ativa. Dentre os temas apresentados, os dois assuntos mais votados foram: racismo e saúde mental. Em princípio, a proposta contemplaria apenas um tema, mas diante da votação realizada e do empate dos dois temas, a equipe de bolsistas entendeu que seria importante tratar de ambos os temas.

No decorrer do trabalho, as atividades foram contempladas através de micro tarefas, no intuito de demonstrar aos estudantes que a produção de projetos é realizada de maneira cotidiana e com disciplina, dando sentido ao

que faz. Uma das tarefas propostas foi a elaboração de diários individuais. Através dele, os estudantes fizeram anotações sobre seu cotidiano, numa espécie de diário de campo, como forma de pesquisa a respeito dos temas apresentados. Estes relatos, produzidos através dos diários de campo, serviram ao trabalho a ser desempenhado, na medida em que os estudantes foram mobilizados em dinâmicas que pudessem causar reflexões acerca dos temas trazidos para a sala de aula.

O quadro a seguir, traz as etapas de desenvolvimento do trabalho:

ATIVIDADE 1	Os alunos escolheram as temáticas que seriam trabalhadas em cada sala por meio de um formulário preenchido pelos mesmos.
ATIVIDADE 2	Por meio de um filme sobre a luta antimanicômias, notícias relacionadas ao racismo e a música Cota não é Esmola, nós demos aulas expositivas sobre os temas de Racismo e Saúde Mental, de acordo com o que foi escolhido por cada sala.
ATIVIDADE 3	Separamos os estudantes em grupos que trabalhariam subtemas dentro da temática escolhidas pelas turmas.
ATIVIDADE 4	Escolhemos o diário de bordo como a forma que os estudantes registrariam o que estava sendo trabalhado a cada semana pelos grupos.
ATIVIDADE 5	Após as aulas para aprofundar os estudos sobre os subtemas, os estudantes apresentaram um seminário, mostrando o resultado de suas pesquisas.
ATIVIDADE 6	Os bolsistas e o supervisor auxiliaram os alunos na confecção de cartazes para apresentarem na Amostra do Projeto de Vida que ocorreria na semana seguinte.
ATIVIDADE 7	Por fim, os cartazes foram exibidos na Mostra que ocorreu na quadra da escola Duque de Caxias, onde alunos e professores do primeiro puderam prestigiar o trabalho. Os grupos ficaram em frente aos seus correspondentes cartazes, explicando sobre suas temáticas escolhidas.

Fonte: elaboração dos autores.

Nota-se que o trabalho realizado foi desempenhado levando em consideração as premissas de que o conteúdo de PV no 1º ano, em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas, estão relacionados aos

próprios sujeitos e suas características, e os desafios da realidade que os cercam. O Eixo II está referenciado com a proposta assinalada no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) que trata da temática “De onde você vem e quem escolhe para estar perto?”. Ela ocorre após o primeiro bimestre tratar da temática “Quem eu sou?”, todos assuntos relacionados ao 1º ano e que se complementam em termos de compreensão do eu.

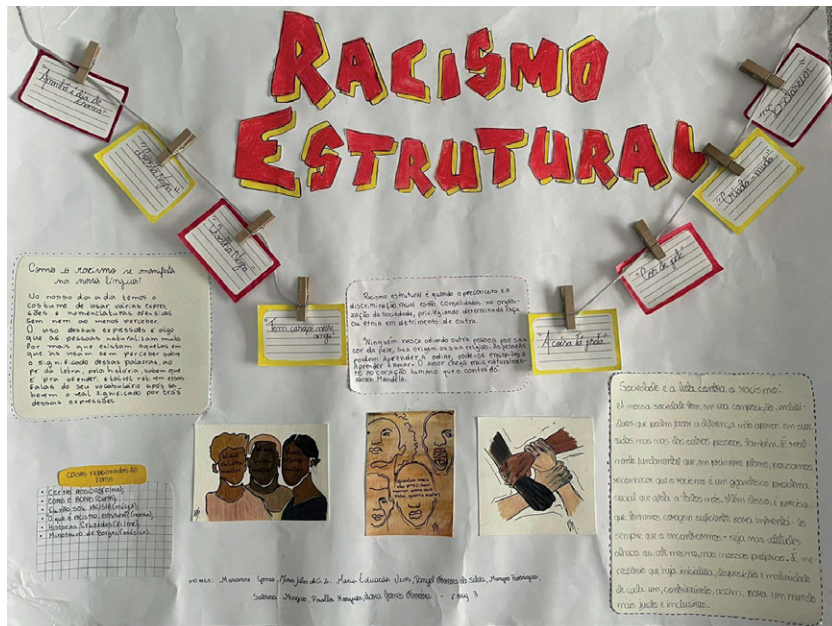
Sobre a proposta temática do 2º bimestre o CRMG traz a seguinte orientação acerca do percurso formativo a ser desenvolvido “provoca o estudante a pensar sobre sua história familiar e entender que a família tem um papel importante e que não pode ser negligenciado; quais são as influências mais marcantes de sua vida; como a cultura e a vida social influenciam na construção de sua identidade e trajetória pessoal”, (CRMG, 2023. P. 15).

Ainda que a definição seja ampla, o conteúdo de PV precisa ser desenvolvido de modo que o conteúdo esteja relacionado com a vivência e a trajetória do estudante. Há, portanto, relação entre o sujeito e o meio social, de modo que questões debatidas, e por fim, selecionadas pelos estudantes, a partir dos debates fomentados, foram pertinentes, pois são temas que atravessam a sociedade de modo recorrente, como é o caso do racismo e que se encontram em voga na pós modernidade e que atingem diretamente a geração Z, que são os estudantes envolvidos no trabalho desenvolvido. Ambas as escolhas ocorrem, justamente, pelas questões ligadas aos temas em si, serem cada vez mais debatidos na sociedade contemporânea.

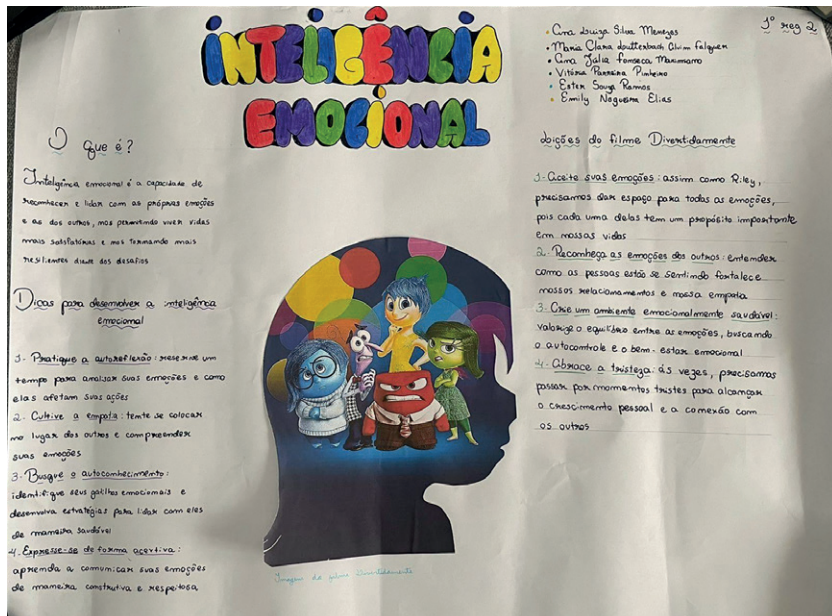
Por fim, vale ressaltar que o trabalho teve o seu conagraçamento na realização da Mostra de Projeto de Vida, na qual os estudantes das turmas envolvidas deveriam produzir cartazes e materiais que pudessem expressar informações e dados que contemplassem uma das temáticas selecionadas: racismo e saúde mental. A culminância deste trabalho ocorreu na quadra da escola, onde os alunos das demais séries (alunos de 2º e 3º anos do ensino médio) participaram do evento. A Mostra tinha o objetivo de reforçar o trabalho realizado, promovendo o intercâmbio entre as turmas de 1º ano, e também de envolver os demais atores da escola, como forma de sensibilizar os agentes envolvidos quanto às temáticas trabalhadas diretamente pelos alunos envolvidos.

A seguir, dois cartazes confeccionados pelas turmas envolvidas:

Turma 1º Regular 3, 2023 - Racismo Estrutural



Turma 1º Regular 2, 2023 - Inteligência Emocional



Os alunos deveriam explicar acerca dos temas escolhidos e deveriam avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos colegas, como forma de fortalecer a troca de aprendizado e conteúdo entre todos, e assim, cada um aprender um pouco mais sobre o que cada turma realizou.

CONSIDERAÇÕES

É evidente que o trabalho em si precisa ser aprimorado e debatido não só no âmbito pedagógico, mas no sentido a ser dado à própria disciplina de PV, uma vez que o conteúdo em si, trata de modo superficial e não apresenta de modo objetivo, nem traz caminhos concretos da maneira com que o trabalho deva ser realizado pelo docente. O que denota a importância da convergência do trabalho entre a escola e a universidade, através da junção da academia, enquanto pesquisa e conhecimento, em atuação na escola, enquanto extensão, tendo como foco: o aprimoramento e a dinamização necessária para os futuros profissionais dos respectivos cursos, no que concerne à atuação no NEM.

As questões pertinentes ao ensino e aprendizagem envolvem a elaboração de estratégias que contemplassem a interação entre os docentes e bolsistas quanto aos objetivos centrais da disciplina, numa busca constante por metodologias versáteis, desde metodologia ativa, práticas pedagógicas, bem como de ações voltadas para a interação entre os estudantes, os bolsistas e o professor supervisor, e que fossem utilizadas com eficácia, no sentido de transformar o aprendizado em algo significativo e que seja útil, na definição do PV de cada estudante. Por serem turmas de 1º ano, o pano de fundo do PV envolve questões relacionadas ao autoconhecimento e suas demais correlações. São, portanto, questões motivadoras quanto ao aspecto de aprendizado socioemocional.

O resultado é que a disciplina de PV não pode ser trabalhada de maneira acrítica, mas de maneira elucidativa e relacionada com os sujeitos daquele espaço escolar, como forma de que o mesmo possa perceber a sua condição de sujeito e como as questões sociais o atravessam e podem comprometer a sua possibilidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#:~:text=L11684&text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%A9culos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 20 set. 2022.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 16 de fev. 2017. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 05 ago 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 08 abr 2025.

CARVALHO, Elaine Cristina de; MACHADO, Fabiana Machado. Projeto de vida no Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios. Revista Contemporânea, v. 4, n. 5, p. 1–13, 2024. Disponível em: <https://revistacontemporanea.ufsc.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100 -Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025

ESTEVEES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Caderno pedagógico de Projeto de Vida para o Ensino Médio: Itinerários Formativos – Formação Geral Básica. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023. 60 p. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. Revista Exitus, v. 9, n. 1, p. 17-33, 2019. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/714>> . Acesso em: 28 jun. 2022.

REIS AZEVEDO DE OLIVEIRA, Rafaela; DAS NEVES BODART, Cristiano. A SOCIOLOGIA NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123–149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 4 set. 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogos Educacionais. Curitiba, V. 17, n.52, p. 455-478, abr./jun. 2007

O PIBID E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Maria Alcilene Vitória Batista Aires¹

Aracele Barbosa Gomes²

RESUMO

As discussões que permeiam esse trabalho objetivam problematizar sobre aspectos importantes a respeito do ensino de Sociologia ao longo da história educacional brasileira, refletindo acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial e continuada de professores/as de Sociologia. Programa esse vinculado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério que oportuniza um estreitamento no diálogo entre as escolas de Educação Básica e o Ensino Superior. Para alcançarmos os objetivos propostos nesse trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório sobre o referido programa e o seu papel para a aprendizagem docente dos licenciandos, assim como os reflexos desse processo na construção da identidade de professores/pesquisadores e reflexivos no contexto de escolas públicas da rede estadual do cariri paraibano. Parte do referencial teórico utilizado nesse estudo

-
- 1 Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação da Paraíba, na Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista José Leal Ramos; Mestra pelo PROFSOCIO da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA; Supervisora do PIBID/Educação do Campo-Área de Ciências Humanas e Sociais/CDSA; Branca; Feminino; São João do Cariri-PB. alcilenevitoria@hotmail.com.
 - 2 Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação da Paraíba, na Escola Cidadã Integral Técnica José Gonçalves de Queiroz; Mestra pelo PROFSOCIO da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA; Supervisora do PIBID/Sociologia/CDSA; Branca; Feminino; Sumé - PB. aracele_sume@hotmail.com.

estará baseado em: Vargas (2004), Tardif (2013) e Freire (1991). De modo geral, pode-se afirmar que esse programa constitui-se enquanto espaço de diálogo e aprendizagem que viabiliza ampliar os conhecimentos para os agentes envolvidos, potencializando assim as reflexões sobre a Sociologia escolar.

Palavras-chave: Sociologia, Novo Ensino Médio, Formação docente, PIBID.

INTRODUÇÃO

Pensar a Sociologia enquanto componente curricular e o seu papel na Educação Básica nos educandários brasileiros, é vislumbrar um histórico de significativas lutas travadas no sentido de assegurar a sua consolidação, bem como a sua permanência no currículo educacional do Ensino Médio, sendo notório assim a condição de fragilidade na estrutura curricular a qual foi posta ao longo dos anos, o que demonstra um caráter de perseguição e retrocessos para o cenário político, social e educacional do nosso país, como destaca Vargas (2004),

Do ponto de vista histórico, uma das características fundamentais do ensino da sociologia na educação básica brasileira é sua intermitência e descontinuidade. Períodos curtos e restritos de implantação da disciplina são intercalados por longos períodos de banimento e exclusão, principalmente durante o regime militar implantado em 1964. [...] Só no final do regime militar e com a redemocratização do país é que estas disciplinas retornam pouco a pouco aos currículos escolares, assim mesmo de forma restrita e localizada (VARGAS, 2004, p. 4).

Após décadas de intensas lutas em prol da efetivação do ensino da Sociologia no ensino brasileiro, em 2008 é decretada e aprovada a Lei nº 11.684, esta que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com essa alteração, a Sociologia torna-se disciplina obrigatória na Educação Básica em todas as séries do Ensino Médio das escolas públicas do país. A partir daí a Sociologia retoma espaço no currículo, passando a contribuir efetivamente com o processo formativo dos jovens brasileiros.

Porém, há menos de uma década essa história de lutas passa por mais um capítulo em virtude de novas mudanças no cenário educacional do nosso país, a saber: a aprovação da Lei nº 13.415, no ano de 2017, responsável por mudar a organização desse nível de ensino, bem como, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, e por último e não menos importante, a Reforma do Ensino Médio. Esta última, implementada de forma obrigatória nas escolas públicas de todo o país a partir do ano de 2022, embasada legalmente nas leis já mencionadas

e que implica em uma série de mudanças na estrutura curricular vigente até então.

Esse cenário de mudanças gera fragilidades no currículo escolar, e afeta diretamente os docentes da Sociologia, em diversos aspectos: o sentimento de instabilidade profissional, a marginalização da disciplina em relação aos demais componentes curriculares e a baixa carga horária, que resulta em questões como, a pouca atenção no tocante à distribuição dos horários das aulas (que muitas vezes são priorizados para as disciplinas que possuem um número maior de aulas), complementação da carga horária com outros componentes curriculares (aos quais muitas vezes não receberam formação para tal). Todos esses fatores acabam por diferenciar a Sociologia da maioria das demais disciplinas, e ocasiona uma descaracterização de sua prática docente.

Nessa perspectiva dos desafios enfrentados pelos professores de Sociologia, devemos mencionar a escassez de acesso a processos formativos, especialmente à formação continuada, percebe-se a pouca oferta para esses profissionais, principalmente em relação as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contempladas com formações contínuas, que vislumbram especialmente os resultados nas avaliações externas. Tudo isso colabora para uma fragilização e até perda da identidade do professor de Sociologia. De acordo com, Freire (1991, p. 58) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Diante desse contexto marcado por desafios é de fundamental importância que os professores de Sociologia possam ter a oportunidade de participar de contínuos processos formativos. No entanto, essa política de formação muitas vezes é negada pelos Estados. Nesse contexto, uma ação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem-se apresentado enquanto possibilidade de experiências no chão de algumas escolas brasileiras, a saber: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Esse programa tem como objetivo propiciar formação que prepare os licenciandos, ou seja, futuros professores para as vivências da sala de aula e também oportuniza a condição de estudos, pesquisas e produção de trabalhos pedagógicos e acadêmicos para aqueles que já estão no exercício dessa função nas escolas públicas, aliando assim teoria e prática. Segundo, Tardif (2013),

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2013, p. 254).

Com esse trabalho objetiva-se refletir acerca das contribuições propiciadas pelo PIBID, no tocante a integração e diálogo entre os níveis da educação básica e do ensino superior, tanto para os discentes dos cursos de licenciaturas como para os docentes (os quais muitas vezes não dispõem de espaços para discussão, pesquisa e reflexão acerca das mudanças que ocorrem nas normativas que regem a educação básica), que atuam no Ensino Médio e assumem diante desse programa a função de supervisores.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2013, n/p.),

Para a realização deste trabalho, adotou-se a pesquisa exploratória por meio da análise documental e bibliográfica, buscando compreender a evolução das já mencionadas lutas pela garantia de permanência da Sociologia nos currículos escolares vivenciadas em nosso país nas últimas décadas.

Segundo Gil (2010), pode-se definir uma pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A partir disso foi realizado um levantamento das discussões acerca do Novo Ensino Médio, suas fragilidades e como o PIBID se apresenta enquanto potencialidade para formação docente.

As reflexões a respeito da implementação de políticas públicas educacionais e o seu desenvolvimento é muito importante e necessário devendo ser esse um processo contínuo de pesquisas, debates e investigações, uma vez que, permite deixar claro e (re) conhecer os esforços de várias gerações na busca incansável de tornar o conhecimento mais acessível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017, Seção 1, p.1.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>. Acesso em: 30 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento**. Disponível <https://wp.ufpel>.

edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf.
Acessado em: 17/03/2025.

PRODUÇÕES COLABORATIVAS E EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO: DE PIBIDIANA À PROFESSORA SUPERVISORA DO PIBID SOCIOLOGIA/FILOSOFIA

Gabriela Gonçalves Junqueira¹

RESUMO

O presente trabalho pretende trazer a percepção de uma nova experiência no PIBID: de pibidiana no ano de 2010 para a experiência de 2022 a 2024 de professora supervisora do programa PIBID Sociologia/Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A partir dessa experiência tem-se o intuito de abordar a prática da educação da atenção por meio da abordagem de Tim Ingold. A discussão permite destacar a inserção do PIBID Sociologia/Filosofia na realidade escolar de uma escola estadual de Minas Gerais (MG) com o intuito de demonstrar como as relações e estudos desenvolvidos sob a ótica do olhar cuidadoso e atento têm sido importante subsídio na consolidação da presença dos pibidianos na escola e das ações e projetos propostos pela equipe. Além disso, pretende-se apresentar os resultados da presença do PIBID na escola, condensados em um portfólio digital que reúne atividades elaboradas e executadas e um curta-metragem produzido colaborativamente, reforçando a importância do PIBID como uma experiência enriquecedora e transformadora para os estudantes de licenciatura e para o campo da educação como um todo.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Portfólio digital, Curta-metragem, Educação da atenção.

1 Professora substituta no Instituto de Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Ensino Religioso da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Doutora em Antropologia Social (UFG). Foi professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, (SEE/MG) e supervisora do PIBID Sociologia/Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda no ProfSocio UFU. Contato: gabbi_gj@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende trazer a percepção de uma nova experiência no PIBID: de pibidiana no ano de 2010 para a experiência de 2022 a 2024 de professora supervisora do programa PIBID Sociologia/Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atua no estímulo à docência entre estudantes de graduação e na valorização da docência. Por meio de concessão de bolsas, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas, e as instituições de Educação Básica.

O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública. Nesse sentido, é foco do programa promover a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Meu primeiro contato com PIBID foi em 2010, quando houve a primeira edição do programa (PIBID Sociologia) no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ensinar sempre foi uma paixão, desde as brincadeiras de escola com quadros de giz na infância. Por isso, o sonho em ser professora me guiou na escolha do curso superior desde o ensino médio.

A licenciatura, portanto, sempre foi a primeira opção, e o curso de Ciências Sociais surgiu como possibilidade pela aproximação e interesse com as aulas de Sociologia no ensino médio. Entrei no curso de Ciências Sociais em 2009, e no próximo ano, ano que estaria no terceiro período do curso, fui selecionada nesse primeiro edital para o PIBID Sociologia.

Me lembro até hoje da sensação daquela primeira reunião com a nossa coordenadora, colegas e a supervisora que nos recepcionaria na escola. A ansiedade e a euforia de voltar à escola ocupando um outro lugar que não o de aluna, me empolgava e me desafiava simultaneamente. Estar nesse lugar

gerava um misto de pertencimento, pois não havia um intervalo grande entre a minha saída da escola como aluna e a volta como pibidiana, mas havia também um lugar de dúvidas. Dúvidas, porque, aquela experiência poderia me mostrar que estaria no caminho certo, de futuramente ser professora de sociologia, ou colocar em ruínas esses planos, me mostrando que aquele não era o meu caminho. Felizmente fiquei com a primeira opção.

O ambiente escolar é o que me move e move a minha docência. Ser recebida com tanto acolhimento naquela escola e ter colegas que compartilhavam o mesmo sonho comigo, fizeram a diferença. Além da nossa supervisora, que sempre nos abriu as portas, nos dando autonomia e permitindo que, mesmo que devagar, pudéssemos adentrar e tomar posse de suas aulas via trabalhos coletivos. Além disso, a relação com as duas coordenadoras que tivemos, foi de suma importância. Tanto para incentivar nossa prática e formação, quanto para dar segurança para que nossas propostas fossem efetivadas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Me lembro das primeiras oficinas, dos momentos de observação e de viver o cotidiano da escola com outros professores, a equipe gestora da escola e principalmente com os alunos e alunas. Foram eles que sempre motivaram nossas ações e escolhas metodológicas em nossas intervenções. Eles sempre foram o foco das observações e ações.

Pensar a relação da Antropologia com a sala de aula, não é falar somente das discussões teóricas que devem ser abordadas em sala que pertencem às teorias antropológicas. É pensar as relações que o ambiente escolar possibilita e dos “métodos” possíveis que a Antropologia proporciona.

Tim Ingold (2011; 2016) problematiza a forma como a etnografia e a observação participante são vistas e apropriadas, principalmente em trabalhos de outras áreas do conhecimento, que utilizam ambas como um substituto da moda para um método “qualitativo”, o que para o autor, ofende todos os princípios da investigação antropológica. Para o autor, a Antropologia não é um estudo de, mas um estudo com. Antropólogos trabalham com humanos

e não-humanos, e é imerso com eles em um meio de atividade conjunta que eles aprendem a ver coisas, ouvi-las ou tocá-las.

Uma educação em Antropologia educa a nossa percepção do mundo e abre nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser (INGOLD, 2011) e acredito que isso é fundamental na prática docente.

Estar na escola e estar com os discentes sob essa perspectiva é parte da professora antropóloga que sou. Após finalizar a graduação em 2014 ingressei no Mestrado em Ciências Sociais também na Universidade Federal de Uberlândia em 2015. Já em 2018 fui me aventurar em solos goianos devido a oportunidade de fazer o Doutorado em Antropologia Social na Universidade Federal de Goiás (UFG). Foram quatro anos de muita novidade e aprendizados até a defesa da tese em 2021.

A experiência de habitar presente na observação do antropólogo é algo extremamente relevante e importante dentro de uma sala de aula e na relação docente/estudante. A Antropologia, como um modo curioso de habitar o mundo, de estar com, é propriamente uma prática de observação ancorada no diálogo participativo (INGOLD, 2011) e é essa perspectiva que norteou meu trabalho como professora supervisora do PIBID.

Chegar no PIBID novamente, ocupando um outro lugar agora, diferente da pibidiana de 2010, me causou a mesma euforia e ansiedade de treze anos atrás. Um mestrado, doutorado e um concurso depois, me interessei em participar novamente do programa, como professora supervisora, motivada por receber estudantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia, e possibilitar aos meus estudantes da rede estadual de educação, novas e diferentes possibilidades nas formas de ensino aprendizagem.

Nosso projeto teve início em novembro de 2022, foi ali que recebi, inicialmente, os oito bolsistas que estariam comigo nessa empreitada. Todos múltiplos em diversos sentidos, mas uniformes em uma coisa: na forma de estar com aquelas pessoas na escola, de estudar com elas, e não serem meros observadores daquela realidade.

Esse sempre foi um norte importante do meu trabalho, algo que a Antropologia me trouxe, e que queria muito compartilhar nessa experiência nova no PIBID. A Antropologia constrói conhecimento por meio da relação

com os outros. Conhecimento esse que não é construído a partir de fatos que simplesmente estão lá, esperando para serem descobertos e organizados de acordo com os conceitos e categorias que se tem. O conhecimento é coproduzido. (INGOLD, 2016).

ATIVIDADE DESENVOLVIDA: XXII SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UFU

Gostaria de trazer de forma breve um relato sobre a atividade desenvolvida pela equipe em torno da XXII Semana de Ciências Sociais – UFU realizada em 2023. Uma atividade que foi orientada por esse olhar atento e dialógico, com o intuito de promover e provocar os estudantes da nossa escola a produzir conhecimento de formal conjunta e colaborativa.

O principal objetivo dessa atividade foi promover a inserção dos estudantes do ensino médio dentro do âmbito da pesquisa científica na academia e no contexto das Ciências Sociais. Foi também a primeira vez em que o curso de Ciências Sociais na UFU possibilitou esse espaço de um GT para um diálogo com estudantes do ensino médio. Nossa equipe se responsabilizou e preparou com muito cuidado e atenção o GT do ensino médio, que permitiu que estudantes vinculados a Instituição de Educação Básica tivessem a oportunidade de apresentar suas pesquisas em três grupos de trabalho distintos: Antropologia, Sociologia e Ciência Política.

A preparação para o evento começou meses antes da realização do mesmo, e foi envolvida por oficinas e rodas de conversa que tinham o intuito de provocar nos estudantes sobre o que é uma pesquisa, como essa pesquisa pode impactar na vida social e como ela pode se desenvolver a partir de uma curiosidade do próprio cotidiano dos alunos e alunas.

Os nossos estudantes da escola receberam com entusiasmo o desafio de produzir conhecimento. Os processos de ensino aprendizagem, geralmente, não colocam os estudantes como possíveis produtores de conhecimento. As pesquisas são, na maioria das vezes, procurar respostas prontas e pouco desafiam o pensamento crítico dos discentes.

Muitos estudantes manifestaram interesse e apresentaram sugestões de tema, como: gênero, racismo no esporte, situações sobre o machismo e

feminismo e temas sobre a própria educação pública, como a proposta do novo ensino médio.

Aquele era, segundo os próprios estudantes, um momento em que eles compreenderam que, a partir de suas próprias curiosidades e vivências, poderiam desenvolver, por si mesmo, com o auxílio dos pibidianos, as suas próprias pesquisas científicas.

Reconhecer-se a si mesmo como produtor de conhecimento foi um grande passo que se deu de maneira progressiva a partir das oficinas realizadas pelos pibidianos, onde foram apresentados os passos de uma pesquisa, como surge, como criar hipóteses e formular conclusões iniciais sobre algo que nasce da curiosidade e de suas experiências. A partir dali o olhar atento, cuidadoso, a colaboração e a produção compartilhada guiaram os passos para que os resumos a serem apresentados fossem finalizados.

A descoberta do que estudar e como estudar, fascinavam os nossos alunos, foi fantástico acompanhar esse processo e o quanto a educação, guiada pelo olhar antropológico, permitiu uma aproximação dos pibidianos com os discentes da escola, colaborando com essa construção conjunta dotada de sensibilidade e afeto (FAVRET-SAADA, 2005).

Ao todo tivemos 19 (dezenove) trabalhos inscritos e apresentados no evento, que envolveram 38 (trinta e oito) estudantes. Nosso foco foi com estudantes do 2º ano do ensino médio e nossa escola foi responsável pela maioria dos trabalhos, haja vista, que dois trabalhos foram de estudantes de outra escola.

Foi uma experiência fantástica ver os estudantes do ensino médio tão seguros e entusiasmados com suas apresentações. No dia do evento, mais uma vez, a relação e o vínculo estabelecido entre discentes do ensino médio e os pibidianos fez toda diferença no momento das comunicações. A presença dos pibidianos no evento, deu segurança e permitiu que os estudantes pudessem com fluidez apresentarem seus trabalhos, produzidos por eles mesmo, em parceria com os licenciandos.

Vimos naquele dia que aqueles estudantes saíram com muito mais confiança e seguros de que eles, a partir de então, com todos os elogios e

questionamentos a eles realizados, seriam capazes de produzir conhecimento e de contribuir com o mundo acadêmico.

Figura 1: Registro fotográfico da preparação dos estudantes em conjunto aos pibidianos para a XXII Semana de Ciências Sociais em 2023 na Universidade Federal de Uberlândia, realizado pela autora.



Figura 2: Registro fotográfico da apresentação dos estudantes na XXII Semana de Ciência Sociais, GT Ensino Médio, na Universidade Federal de Uberlândia, realizado pela autora.



Figura 3: Registro fotográfico dos estudantes aguardando as apresentações pós credenciamento no evento, realizado pela autora.



CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, acredito que esse posicionamento e prática dialógica, de produção conjunta, foi fundamental e propiciou um outro olhar no ambiente escolar, efetivando tanto as ações propostas por mim e a equipe, quanto efetivando de maneira singular, a presença dos pibidianos no contexto da escola.

Vale ressaltar a relação fundamental entre antropologia e a educação, haja vista que ela propicia um outro olhar no ambiente escolar, seja na relação com outros professores, com a gestão, mas principalmente com os alunos e alunas em sala de aula. Nesse sentido, gostaria de destacar a preparação para a XXII Semana de Ciências Sociais e a apresentação dos estudantes no GT Ensino Médio, pois nesse processo pode ser visto o quanto essa educação da atenção e o olhar cuidadoso permite uma relação única e um vínculo que impacta na valorização dos saberes e na produção do conhecimento.

Sendo assim, é o processo de ensino aprendizagem e consequentemente a educação, nossos estudantes e nossos pibidianos que saem ganhando quando a Antropologia e o olhar antropológico entram em cena nessa relação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a agência de fomento do Pibid Sociologia/Filosofia que possibilitou minha dedicação ao programa. Gostaria de agradecer também a professora Maria Lucia Vannuchi e o professor Fábio Coelho pela recepção e coordenação de nosso subprojeto; a Universidade Federal de Uberlândia, pelo empenho e luta pela permanência no programa; ao David Gonçalves, diretor da escola estadual que recebeu o programa e que sempre se manteve aberto aos nossos sonhos e projetos e recebeu nossa equipe com muito acolhimento e respeito. E por fim, gostaria de agradecer a cada integrante da minha equipe: Maria Fernanda, Matheus, Tosh, Raíssa, Bruno, Tayná, Douglas, Agatha, Rian Gabriel e Ryan Pablo, com quem compartilhei o cotidiano, os desafios, as realizações de nossas ações e os afetos.

REFERÊNCIAS

CAPES, **PIBID** <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>> Acesso em: 30 ago. 2024.

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado". **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

INGOLD, Tim. Epilogue: "Anthropology is not Ethnography." In: **Being Alive**. Routledge: London and New York, 2011.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, 39(3), 404–411, 2016.

REFORMA E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM JUIZ DE FORA - MG SOBRE A NOVO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

João Guilherme de Andrade Sant'Anna¹

RESUMO

O presente artigo busca, por meio das narrativas de professores e professoras de Sociologia do município de Juiz de Fora – MG, compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no cotidiano de seu trabalho docente. Parte-se do entendimento de que reformas educacionais não podem ser analisadas apenas por uma lógica quantitativa, sendo necessário considerar, em uma abordagem qualitativa, as experiências e percepções daqueles que vivenciam as mudanças na prática. A investigação fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica, ancorada na Pesquisa Narrativa, utilizando Entrevistas Narrativas como principal dispositivo de produção e análise de dados. O referencial teórico mobiliza autores como Ferretti (2018) e Hernandes (2020), além de documentos oficiais da reforma. Os resultados revelam que os(as) docentes enfrentam desafios significativos diante da flexibilização curricular, sendo frequentemente alocados em componentes que extrapolam sua formação específica, o que demanda maior esforço no planejamento e na condução das aulas. As narrativas expõem sentimentos de angústia, frustração e insegurança, mas também demonstram estratégias de resistência e reinvenção, reafirmando a centralidade do professor como agente crítico e articulador do processo educativo frente às imposições da reforma.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Ensino de Sociologia, Entrevista Narrativa, Juiz de Fora - MG.

1 Graduado do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando em Educação pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), branco, homem, Juiz de Fora/MG, andrade.joao@estudante.ufjf.br.

INTRODUÇÃO

Pensar o histórico e a trajetória da educação no Brasil é também pensar em suas reformas, que, em seus diversos formatos, acompanham sua própria história de avanços em políticas públicas. Não seria diferente ao pensar a reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que expressa mudanças em toda a estrutura de ensino, mas agindo especificamente no Ensino Médio, partindo de problemas indicados por José Mendonça Bezerra Filho, ex-ministro da educação atuante no Governo Temer (2016-2019)², no que tangia resultados educacionais insatisfatórios perante o esperado pelas avaliações de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As bases do governo começaram um longo processo que culminou na lei que reformularia o Ensino Médio, alternado a Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a Lei nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), pensando, assim, em um novo formato educacional de atuação dentro da educação básica que buscaria por resultados que driblassem os baixos índices que estariam aquém do esperado.

A explicação do desempenho escolar atribuída unicamente às mudanças na organização curricular revela um profundo desconhecimento sobre a escola e seus agentes. A promessa da Reforma era flexibilizar o currículo com uma semântica positiva, em oposição ao modelo considerado rígido e inflexível. No entanto, a reforma foi conduzida de forma vertical e autoritária, por meio do uso de Medida Provisória³.

A ampliação da carga horária e as inovações curriculares, implementadas sem uma política de financiamento adequada para as escolas públicas, escancaram uma faceta muitas vezes ocultada da Reforma: a ausência de recursos. As escolas se viram, sobretudo, sem verbas para contratações, melhorias salariais e para garantir melhores condições de trabalho docente (Hernandes, 2020).

2 Governo em que fora aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

3 Medida Provisória nº 746/16 foi convertida na Lei nº 13.415/2017

Walas Oliveira e Luís Ribeiro (2022) oferecem uma visão panorâmica da precarização do trabalho docente na América Latina, com foco no Brasil. Os autores afirmam, sem margem para dúvidas, que as reformas educacionais implementadas no país a partir dos anos 1990 estão ancoradas em um discurso neoliberal e orientadas por valores mercadológicos. Essas reformas reestruturaram o trabalho docente, forçando os professores a se adequarem a novos ideais, o que intensificou ainda mais a precarização da profissão.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como foco a atual conjuntura da disciplina de Sociologia frente à implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir das narrativas de professores e professoras de Sociologia da cidade de Juiz de Fora – MG, considerando eventos narrados diante das novas diretrizes educacionais, observando possíveis atravessamentos no seu cotidiano enquanto professor(a) de Sociologia no Ensino Médio.

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), logo, tem seu texto organizado em cinco seções: a primeira corresponde à introdução; a segunda apresenta um panorama da Lei nº 13.415/2017 e sua implementação no município analisado; a terceira descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; a quarta é dedicada às reflexões sobre as narrativas dos(as) docentes; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG

Ainda que revogada parcialmente em meados de 2024, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, popularmente conhecida como “Lei da Reforma do Novo Ensino Médio”, é constante alvo de análises em produções acadêmicas em razão de suas profundas alterações na última etapa formativa da Educação Básica, o Ensino Médio.

A legislação de 2017 promoveu para além da reorganização curricular que transformou 13 disciplinas reconhecidas, consolidadas e obrigatórias em

4 áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias), criou componentes curriculares sem base epistemológica sólida, como Projeto de Vida, que acabou sendo amplamente aderido pelos estados. Cumpre destacar também a retirada da obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, ocupando perante o texto da lei, o status de “estudos e práticas”.

Sob o viés de uma pretensa capacidade de escolha do enfoque da formação pelos(as) estudantes (Esteves; Oliveira, 2022), o então “Novo Ensino Médio”, foi aderido pelos estados e ainda que atravessado pela pandemia de COVID-19, teve sua implementação gradual em 2022, sendo finalizada em 2024.

Em diversas leituras críticas acerca da nova legislação, movimentos contrários eclodiram ao redor do país e mesmo com Consulta Pública (Portaria nº 399/2023) aberta, reivindicações sindicais, ações de ocupação escolar pelos movimentos secundaristas, partidos, associações sociais e científicas mobilizadas na campanha “Revoga NEM!”⁴, a Reforma do Novo Ensino Médio foi posta verticalmente nas escolas brasileiras sendo os professores e professoras estaduais os principais motores dessa implementação.

Em observância a autonomia dos estados na elaboração de seus currículos, Minas Gerais, se destaca ao promover mudanças significativas, mas que conservasse alguns elementos do currículo pregresso, ou seja, no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), enfatiza o afastamento da fragmentação por componentes curriculares em nome de um fortalecimento entre eles e a contextualização para intervenção na realidade, bem como proporcionar um trabalho integrado e cooperativo dos professores (Minas Gerais, 2021, p. 70).

Ao ponderar sobre a Formação Geral Básica (FGB) — disciplinas tradicionais, sólidas e reconhecidas — revela-se uma manutenção, onde destaca-se a atuação de professores efetivos do estado na construção desse documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG). Ao ponderar sobre Itinerários Formativos, parte “diversificada e dinâmica”

4 Movimento nacional liderado por estudantes, professores, sindicatos, partidos políticos e outras organizações que contou com a mobilização nas ruas das principais capitais do país, questionando as mudanças do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), lutando por um sistema educacional mais igualitário junto à uma valorização da educação pública.

do currículo, assume como parte de construção de saberes que irão compor uma base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos (Minas Gerais, 2021a, p. 262), sendo responsabilidade da escola oferecer pelo menos dois itinerários⁵, podendo o estudante cursar mais de um deles de forma concomitante ou sequencial.

Nessa perspectiva, o CEE-MG (Minas Gerais, 2022a) estabelece que os Itinerários Formativos devem ser compostos por quatro unidades curriculares: i) Aprofundamento da área do conhecimento e/ou Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT); ii) Projeto de Vida; iii) Eletivas; iv) Preparação para o mundo do trabalho.

Em Juiz de Fora – MG, um dos 853 municípios do Estado de Minas Gerais, localizado na região da Zona da Mata mineira, sendo o 4º maior município do Estado em quantitativo populacional, as Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio foram publicadas na Resolução SEE nº 4.777/22 (Minas Gerais, 2022b) e respeitam a divisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, replicando o alinhamento mais conservador adotado pelo estado de Minas Gerais, ou seja, distribuiu igualmente, ao longo dos três anos do Ensino Médio a carga horária de ambas dimensões do currículo. Destacando a presença da Sociologia no currículo dos três anos do Ensino Médio.

Entre o idealizado e o implementado, segundo Ferretti (2018), o questionamento acerca da concepção de qualidade da educação que é expresso pela Lei nº 13.415/2017 permanece, pois ela delega os problemas dessa etapa puramente à organização curricular, negligenciando outros fatores que também elevam a qualidade educacional, tais como: a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores, formação docente e as condições de vida dos estudantes.

Conduzindo a atenção para a dimensão central desta investigação, impõe-se a necessidade de reafirmar as lacunas que atravessam o trabalho docente, reconhecendo seus efeitos diretos sobre a vida e a prática profissional dos professores. Diante disso, evidenciam-se:

5 A maioria das escolas acolheu dois itinerários e não ofertou plenamente tudo que foi promovido pela reforma, a escolha não se realizou plenamente, deixando o aprofundamento ideal a desejar.

“a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores(as) passaram a lecionar inúmeros componentes curriculares, traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, projetos de vida e outros, que não há, porém a correspondência com nenhuma licenciatura (Oliveira; Bodart, 2022); e, entre tantas outras questões, a organização do currículo, em vista da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018) em grandes áreas de conhecimento, o que requer uma prática pedagógica interdisciplinar, que ignora o histórico de formação inicial de professores(as), que se realiza disciplinarmente, desconsiderando as especificidades metodológicas de cada componente curricular (Lopes, 2019)” (Oliveira; Barbosa, 2024).

A escuta das narrativas de professoras e professores de Sociologia da cidade de Juiz de Fora - MG constitui o eixo central desta investigação, orientando a análise das lacunas anteriormente discutidas e considerando os contextos educacionais tanto do estado quanto do município em que esses sujeitos estão inseridos. Compreender as condições de escuta desses relatos, bem como os sentidos a eles atribuídos, configura-se como objetivo central deste estudo.

Nesse sentido, a seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos que fundamentam o processo de coleta e análise dos dados, aqui compreendidos como momentos articulados de produção de dados e sentidos.

A ENTREVISTA NARRATIVA COMO PRODUÇÃO DE DADOS E SENTIDOS

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma construção interpretativa do conhecimento, elaborada com base nas narrativas dos professores. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter qualitativo, que se vale de uma abordagem (auto)biográfica e utiliza a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo de produção de dados e sentidos.

Assim, o desenvolvimento desta investigação se pautou em caminhos metodológicos que permitessem uma melhor compreensão das formas de mudanças e resiliência presentes nas ações educativas e possibilitassem

investigar fenômenos complexos em contextos específicos, considerando o envolvimento nos debates e na formação das políticas educativas (Gatti; André, 2013).

Por se tratar de um trabalho realizado com professores, parte-se do princípio de que estes são interlocutores da pesquisa. Assim, as narrativas coletadas (dados) são apresentadas no texto de forma a preservar sua fidelidade ao que foi assimilado e interpretado (sentido), buscando (re)compor o cenário de implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Compreender como os professores percebem e enfrentam as transformações no ensino é fundamental para avaliar os impactos concretos das reformas educacionais, ou seja, explorando a dialética entre vida, experiência vivida e ciência, a utilização do paradigma narrativo-autobiográfico (Passeggi, 2020) revela um compromisso ético e epistemológico que tratam de confirmar que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade (Cunha, 1997).

Portanto, partindo desses pressupostos, a EN rompe com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e semiestruturadas e permite identificar estruturas sociais que moldam as experiências (Moura; Nacarato, 2017).

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2012). A narração emerge com uma linguagem própria trazida pelo interlocutor de forma espontânea não sendo interrompido pelo entrevistador, sendo neste ponto, a principal característica da entrevista narrativa, a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração espontânea (Ravagnoli, 2018).

Os procedimentos adotados para pesquisar narrativamente seguiram as intruções presentes na contribuição de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012) para o livro “Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático” e para sintetizar o conceito básico e regras de procedimento para a entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2012) propuseram cinco etapas que vão desde o preparo até a fala conclusiva, seguindo assim:

1. Preparação: exploração do campo e formulação de questões exmanentes (questões que o entrevistador introduz no decorrer da entrevista, com base nos seus próprios interesses de pesquisa, mas que não necessariamente surgiram diretamente da fala do entrevistado);
2. Iniciação: formulação do tópico inicial da narração;
3. Narração central: captar a narrativa sem interromper, somente encorajamento não verbal para continuar a narração e esperar sinais de finalização;
4. Fase de perguntas: realizar perguntas como “que aconteceu então?” e não “por quê?”, não dar opiniões, não fazer perguntas sobre atitudes e não discutir contradições. Ir de perguntas exmanentes para imanentes (aquelas que estão diretamente relacionadas ao conteúdo da narrativa trazida pelo entrevistado);
5. Fala conclusiva: Parar de gravar e aí sim são permitidas perguntas do tipo “por quê?”, sempre fazer anotações imediatas caso haja questões após o término da gravação.

Cabe destacar aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 23 de agosto de 2024, garantindo a continuidade do estudo, sendo assim, os registros audiogravados, foram tratados com ética, sigilo e confidencialidade, preservando inteiramente o caráter narrativo da entrevista.

Ao escutar as vozes desses docentes, esta pesquisa pretende não apenas contribuir para a compreensão das políticas educacionais em curso, mas também valorizar os saberes, sentimentos e desafios enfrentados por aqueles que vivem o dia a dia da sala de aula.

A NARRATIVA DOS/AS PROFESSORES/AS

O homem é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo.

Paulo Ricoeur⁶

6 Paul Ricoeur, 2010, p. 220.

O relato de 7 professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG)⁷ foram escutados para composição da pesquisa, variando gênero, modalidades de ensino e tipos de vínculo, respeitando a atuação na rede desde 2021 como parte do contexto ao qual a Lei nº 13.415/2017 foi implementada, de acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PLI-MG).

Todas as Entrevistas Narrativas seguiram o mesmo formato, proposto por Jovchelovitch e Bauer (2012), no qual explicou-se o contexto da investigação, seguido do pedido para iniciar a gravação, passagem pelo tópico inicial e a partir desse momento participante abria sua narrativa central.

O tópico inicial escolhido foi a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por ser um documento amplo, significativo para todos os participantes e que permitiu estabelecer mais uma camada de contexto para a investigação em curso.

Segundo Rosa Maria Oliveira (2011), as memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar na compreensão de injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto, confirmando o movimento observado ao fim de todas as 7 escutas, foi comum a todas a mobilização dessas memórias de si e de suas trajetórias para a docência da Sociologia na Educação Básica de forma pregressa ao tópico das implicações da reforma em seus cotidianos, em uma tentativa de pavimentar uma estrada na qual ele/ela percorreria, sem estabelecer ordens ou cronologias.

“ (...) eu entrei querendo fazer turismo, né, e claro que lidando com o público, eu sabia que eu ia trabalhar com alguma coisa relacionada a lidar com o público, por ter, sei lá, eu me considero relativamente extrovertida, né, assim, eu acho que eu gosto disso, assim. E aí eu conheci as ciências sociais, assim, porque na escola eu não tive aula de sociologia, eu fui ter no último bimestre, né, e. Então, assim, eu tive pouquíssimo acesso à sociologia, então nem sabia direito o que era, mas na graduação, sei lá, no segundo período, no terceiro período, não sei, eu

7 Pesquisas recentes, já realizadas em Juiz de Fora – MG mostram que o impacto na Rede Federal foi mínimo, na Rede Privada, para além da maquiagem feita, encontraria-se poucos professores formados em Ciências Sociais, logo, a REE-MG foi a pensada para encontrar possíveis impactos no Ensino Médio Regular diurno, noturno, EJA e integral.

conheci as ciências sociais e eu fui. eu achei diferente, assim, eu achei interessante e tal, enfim. E aí, depois que eu decidi que eu não ia para o turismo, que eu ia para as ciências sociais, eu entrei num outro conflito, né? Que era o que eu ia fazer com as ciências sociais, né? (...)” (I4)⁸

“(...) eu venho de uma família de professores, a minha mãe foi professora e meu pai, apesar de não ter sido professor, foi uma pessoa que se dedicava muito ao estudo, ao conhecimento. E aí isso passou para os filhos e para as filhas e, de um modo geral, também as minhas primas são professoras, eu tenho primas diretoras. Então, eu já entrei nesse universo sabendo o quão caótico ele seria e o quão apaixonante também seria. Então, eu ingressei para as ciências humanas já querendo a licenciatura. E aí fiz essa caminhada sempre pensando na sociologia (...)” (I2)

Constituída essa trajetória, as situações narradas passaram a compor sentidos a partir da experiência vivida na dinâmica cotidiana de cada um perante à implementação da reforma do Novo Ensino Médio e ao cenário de instabilidade e angústia que pairou sobre a comunidade de professores, especialmente os de Sociologia e Filosofia.

“(...) e toda vez que alguém me indaga sobre o que foi o Novo Ensino Médio, eu lembro de uma cena desesperadora, no caso, que seria quando eu estava com um amigo de filosofia, isso eu nem estava em Juiz de Fora ainda, e a gente teve uma conversa um tanto quanto pesada pensando a respeito do que seria o impacto da reforma trazida no governo do Temer. Então eu lembro da gente sentado na cozinha dele, um olhando para a cara do outro e pensando, e agora? O que vai ser da sociologia? O que vai ser da filosofia? Sem saber muito bem o que eram os Itinerários Formativos, o que seriam as disciplinas que os estudantes iriam escolher (...) ela é uma cena um tanto muito simbólico porque desmonta, cria, não é que desmonta, mas cria muita incerteza para quem está trabalhando (...)” (I7)

“(...) mas, assim, vamos falar especificamente da reforma, foi terrível em diversos aspectos, seja na questão pessoal, seja na questão social, seja na questão de Sociologia, da escola como um todo, de impacto para os alunos, não tem absolutamente nada de bom. Eu acho que só aprofundou mesmo o abismo de

8 Refere-se à “interlocutor(a) 4”, sigla utilizada para diferenciar as narrativas.

uma desigualdade educacional que já existe, né? Os itinerários são a maior falácia que já existiu (...) (I1)

Goodson (1994), ao chamar a atenção para estudos com professores, diz que hoje vivemos “uma crise de reformas” onde administradores e gestores educacionais ignoram de modo geral “o que os professores sentem e pensam a respeito do que é proposto e realizado” (Bueno, 2002) ao passo em que Freitas (2018) destaca que este é um movimento global de reformas educacionais, enfatizando algumas áreas do conhecimento e reduzindo outras, sendo assim, minando a criatividade e autonomia do discente e do docente. Na prática, ainda em 2020 e nos anos seguintes, os(as) professores(as) se viram em configurações novas com pouco preparo e muita necessidade de repensar suas práticas e rumos dentro de suas docências.

“(...) porque eu entendo que a grande maioria dos professores que acabam usando o momento dos itinerários para o conteúdo original da sua disciplina. Até porque eles têm rotinas insanas, né? Na realidade, na sala de aula, por exemplo, eu tenho uma aula de Sociologia e eu tenho duas de Itinerário. Então, é realmente muito complicado. Eu vejo muito, mas eu tenho o esforço de tentar ensinar naquele espaço. Embora às vezes possa acontecer de expandir ali, de puxar mais por minha área, ou de tentar fazer alguma coisa, eu realmente tento ensinar para aquele conteúdo. E como a área é muito grande, a área de economia também a sociologia ali. É aquele, né, a coisa de ter um outro olhar para as nossas relações sociais e tal. Eu tento tornar tudo aquilo mais interessante possível e sempre nesse espaço de diálogo para partir dos interesses deles. Não é como se fossem tão separadas, mas é, de fato, um esforço, é muito demandante (...) (I1)

“Cara, a gente não tem formação para trabalhar com projeto de vida, sabe? No começo, no primeiro ano que eu dei projeto de vida, a gente foi dando um nomeado, não tinha informação nenhuma, não tinha nenhum material, era uma folha, uma página, você pode trabalhar isso, isso, isso, direitos humanos, cada um tópicos, totalmente soltos, e é isso, vale, hoje já tem até alguns materiais mais interessantes, já tem começado, o próprio Estado já começou a dar mais detalhes, sabe, tipo assim, definir tópicos específicos, divisões bimestrais, essas coisas, mas ainda muito fraco (...) eu lembro que a para introdução ao mundo do trabalho, era um trabalho! Eu tinha que pesquisar muitas coisas novas, porque eu não queria, como eu comentei, só sociologia,

só ouvir a sociologia. Aí eu tentava trazer uma questão histórica, da história também, da sociologia, da geografia, questão dos direitos trabalhistas, questões mais comportamentais, habilidades sociais, só que eu tinha que pesquisar e estudar sobre isso também, para falar um pouco (...)" (I3)

Assumir os Itinerários Formativos surge como um aspecto relevante para a compreensão da dimensão docente em Juiz de Fora – MG. Tanto para professores contratados temporariamente (designação⁹) quanto para os efetivos, os Itinerários representam um complemento importante na renda. No caso dos efetivos, ao serem nomeados na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG), não há garantias sobre a escola de lotação nem sobre a quantidade de horas-aula disponíveis. Considerando, especificamente, a situação da disciplina de Sociologia — que sofreu redução de carga horária —, o comprometimento com o cumprimento do Regime Básico (RB)¹⁰ por parte do professor acaba ocorrendo, muitas vezes, por meio da oferta de Itinerários, como afirma o interlocutor 3:

"(...) E aí, nessa escola eu fui nomeado com poucas aulas de sociologia, que é um problema muito grande que a gente encontra, né, na questão da sociologia, que são muitas poucas aulas. Então, assim, é muito difícil você achar um cargo completo de sociologia, né? E o Estado nomeia com poucas aulas. Eu fui nomeado, se não me engano, com cinco aulas, cinco a seis aulas. E aí, para complementar o cargo, me foi oferecido muitas disciplinas do Novo Ensino Médio. E aí era o primeiro ano de implementação oficial em toda a rede, etc. E aí, nesse ano, se não me engano, para mim veio a aula de Projeto de Vida, de Introdução ao Mundo do Trabalho (...) Eu tinha uma outra disciplina também, eram três disciplinas, não lembro perfeitamente, mas, eu lembro bem do projeto de vida (...)" (I3)

Para os professores designados, os Itinerários também se apresentam como uma oportunidade de assumir mais aulas e, assim, obter uma

9 Atribuição temporária de funções para professores e outros profissionais da educação, com a finalidade de preencher vagas que não foram ocupadas por servidores efetivos ou que estão temporariamente vagas devido a licenças ou outros motivos.

10 Jornada semanal de trabalho que define o cargo completo.

remuneração um pouco maior — algo especialmente relevante diante das inúmeras instabilidades que acompanham o exercício de um cargo temporário. No entanto, tanto designados quanto efetivos destacam as dificuldades envolvidas em lecionar componentes curriculares traduzidos em disciplinas eletivas, Itinerários Formativos, Projeto de Vida, entre outros, que não possuem correspondência com nenhuma licenciatura específica (Oliveira; Barbosa, 2024), como observa a interlocutora 6:

“(...) todas as minhas experiências foram de contrato, convocação. Então, eu tinha data para começar e data para acabar naquela escola. E de lá para cá, realmente deu para perceber mudanças na estruturação do ensino médio, na organização da escola. (...) Esse boom de Itinerários Formativos, foi de um ano para o outro. E já comecei a pegar Itinerário Formativo e aí, o primeiro Itinerário Formativo que eu peguei foi Estudos Orientados, uma disciplina do Novo Ensino Médio. A primeira vez que eu peguei ela, eu falei: “nossa, me dei muito bem” porque são quatro tempos de Estudos Orientado, coisa que a sociologia nunca teve. Quando se discutia o ter dois tempos, era tirando um do segundo ano. E aí, por um lado, eu fiquei muito otimista por conta de ter muita aula em uma turma, ter menos turma, mas por outro lado eu me vi assim: “e agora, o que eu faço? Que disciplina é essa? Onde que eu busco algum material para essa disciplina?”... Aí a escola forneceu uns materiais, uns livros, tudo em PDF, uns guias, tipo um manual, mas muito distante do meu cotidiano, dos meus alunos, esteticamente distante. Um livro que os personagens eram todos brancos, todos com seu quarto particular, seu quarto individual, com suas agendas, seu material escolar. Uma distância enorme do meu público, do público-alvo da escola que estava trabalhando com esse material. E isso tornou-se uma das disciplinas mais difíceis de trabalhar, porque eu chegava lá de tarde, no contraturno e tinha que desenvolver uma disciplina chamada Estudos Orientados com uma turma que estava afim de fazer outra coisa, que era ficar no contraturno, jogar vôlei, jogar três cortes... Ficar junto com os adolescentes. Então, foi uma experiência bem difícil. E daí em diante, eu dei preferência assim, só vou pegar itinerário formativo no último caso. Eu gosto de trabalhar sociologia, eu gosto de estudar sociologia, preparar aula de sociologia é uma coisa, preparar aula de itinerário formativo eu acho mais difícil por vários aspectos, também por ser algo que na cultura escolar

tem um status rebaixado porque as pessoas sabem de antemão que, independente se participar ou não, vai ser aprovado (...) (I6)

Por fim, os relatos cuidadosamente escutados corroboram discussões que evidenciam não apenas os impactos provocados pela promulgação da Lei nº 13.415/2017, mas também os desdobramentos mais recentes decorrentes da Lei nº 14.945/2024, que introduziu novas modificações no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir sentidos com os professores a partir de sua realidade implica mais do que uma compreensão semântica que orienta o desenvolvimento do estudo; envolve também a adoção de um princípio ético baseado na colaboração, e não na exploração. Pesquisar com professores demanda o uso qualificado da reflexividade narrativa como capacidade crítica (Passeggi, 2020). Ao buscar palavras para expressar seus pensamentos e ideias, os professores têm a possibilidade de compreender melhor a si mesmos e suas experiências, atribuindo significados à vivência narrada.

Com essa investigação, objetivou-se (re)montar o cenário de implementação da Lei nº 13.415/2017, mas observou-se também, elaborações mais recentes acerca da nova reforma promulgada através da Lei nº 14.945/2024 na vida desses docentes, que se somam e se manifestam em descontentamento, angústia e sensação de instabilidade. Foi possível compreender, através da interpretação dessas vozes, que todo esse processo foi de muita perda para a Educação, no que tange o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade do trabalho docente.

A percepção confusa do que seriam os Itinerários Formativos junto à imposição simbólica de assumi-los, tornou o processo ainda mais violento, uma vez que se confirma a hipótese de que professores estão assumindo componentes curriculares que não versam sobre sua formação e acabam os utilizando como a complementação de renda, como um aditivo.

Freitas (2018) ao analisa atravessamentos de ações neoliberais na educação considera o revigoramento do tecnicismo uma forma de redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de

outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo, con-substanciando a crítica desses professores, aos quais se perguntam sobre qual seria a finalidade do Ensino Médio, demonstrando que a própria função da escola foi colocada em xeque por aqueles que a operam de dentro.

Enquanto professor-pesquisador, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão da realidade social investigada (Reis, 2008). Os desafios e as transformações vivenciadas ao longo desse processo não apenas confirmam hipóteses previamente levantadas, como também revelam lacunas e novas questões que deverão ser aprofundadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidente da República, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/17/lei/L13415.htm. Acesso em: 01 set 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 14 out. 2024.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 11-30, jan/jun, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrjr.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v.32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-52.

GOODSON, Ivor. Studying the teacher's life and work . Teaching and Teacher Education, Oxford, v.10, n.1, p. 29-37, 1994.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, nº 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

MINAS GERAIS. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-desp-continuado/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução 4.777 de 13 de novembro de 2022**, que dispõe sobre as matrizes curriculares para o 1º e 2º anos do Novo Ensino Médio, Belo Horizonte, 2022b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, Imperatriz, v. 24, n. 1, p. 15–30, 1 Abr 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1758>. Acesso em: 27 ago 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 223–232, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232. Disponível em: <https://revistaensinoeeducao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861>. Acesso em: 02 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, vol. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011.

OLIVERIA, Walas Leonardo de; RIBEIRO, Luís Antônio. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29–47, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40831. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 16 maio. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, Vol. XLI, p. 57-79, junio/2020. Disponível em: Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>.

Acesso em: 16 dec. 2024.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez, 2008.

RICOUER, Paul. Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise. **Loyola**. Brasil, 2010.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO, NORTE DE TOCANTINS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

Lavina Pereira da Silva¹

Cloves Barbosa²

Rosivane Santana da Silva³

Thaize Bianca Figueiredo de Souza⁴

RESUMO

O presente debate parte da necessidade de tornar mais visíveis as construções e especificidades do ensino de Sociologia, uma região marcada por contextos sociais próprios e uma trajetória histórica singular. O objetivo geral do trabalho é refletir se o ensino de Sociologia na região amazônica do Tocantins tem incorporado as especificidades socioculturais e territoriais da região, considerando os limites dos currículos oficiais. Os objetivos específicos incluem: contextualizar a região amazônica como espaço geográfico e sociocultural singular, destacando seus desafios históricos e estruturais no campo educacional; investigar, a partir da literatura, se a diversidade sociocultural da Amazônia tocantinense com ênfase na representatividade das comunidades

1 Mestranda do PROFSOCIO da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, lavinasilva131@email.com;

2 Dr. Em Ciências Sociais (Política) pela PUC-SP, professor do PROFSOCIO UNIFESSPA, cloves@unifesspa.edu.br;

3 Mestrando do Curso do PROFSOCIO da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, srosivane13@gmail.com;

4 Doutor pelo Curso de do PROFSOCIO da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, thaizebianca@gmail.com;

tradicionais tem sido pauta no ensino de Sociologia e identificar propostas e práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um ensino de Sociologia mais contextualizado e alinhado à realidade amazônica. A relevância dessa discussão reside no fato de que as manifestações culturais da Amazônia no ensino de Sociologia são imprescindíveis para a compreensão das relações humanas em seus contextos específicos. Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa com foco na pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontam que a criação de uma disciplina eletiva voltada à cultura amazônica representa uma resposta concreta de representatividade das comunidades tradicionais fortalecendo o ensino de Sociologia.

Palavras-chave: Amazônia. Conhecimento. Sociológico Escolar. Cultura.

INTRODUÇÃO

O presente debate parte da necessidade de tornar mais visíveis as construções e especificidades do ensino de Sociologia, uma região marcada por contextos sociais próprios e uma trajetória histórica singular.

Propomos, assim, refletir sobre as práticas e experiências docentes desenvolvidas na Amazônia, considerando sua distinção em relação a outras regiões do país, a formação dos/as profissionais da área e sua articulação com as demandas atuais. O ensino de Sociologia na Amazônia é compreendido como um espaço de formação crítica e cidadã. Nesse cenário, o GT se estrutura como um convite à produção de diálogos instigantes, acolhendo proposições criativas e situadas, capazes de fortalecer uma cena sociológica amazônica. O intuito é fomentar a construção de novas vozes e olhares que contribuam para o reconhecimento da diversidade e da potência sociológica produzida na região. Dessa forma, pretendemos responder à seguinte problemática: o ensino de Sociologia na região amazônica tem incorporado às especificidades socioculturais e territoriais da região, considerando os limites dos currículos oficiais e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas contextualizadas?

O objetivo geral do trabalho é refletir se o ensino de Sociologia na região amazônica do Tocantins tem incorporado as especificidades socioculturais e territoriais da região do Bico do Papagaio, considerando os limites dos currículos oficiais. Os objetivos específicos incluem: contextualizar a região amazônica como espaço geográfico e sociocultural singular, destacando seus desafios históricos e estruturais no campo educacional; investigar, a partir da literatura, se a diversidade sociocultural da Amazônia com ênfase na representatividade das comunidades tradicionais tem sido pauta no ensino de Sociologia e identificar propostas e práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um ensino de Sociologia mais contextualizado e alinhado à realidade amazônica.

A exclusão dos saberes e expressões culturais da Amazônia nos currículos escolares compromete a formação crítica dos estudantes, ao silenciar a diversidade étnica, linguística e territorial da região (OLIVEIRA et al., 2024).

Nesse sentido, o estudo fortalece a defesa de um currículo plural, engajado com a justiça social e atento às realidades amazônicas, contribuindo para a formação de educadores/as sensíveis às dinâmicas locais e para o avanço do debate acadêmico sobre educação na região (KOCHEN, 2023).

A cultura amazônica no contexto escolar, especialmente nas aulas de Sociologia, configura-se como uma necessidade urgente diante da invisibilização histórica dos saberes, das práticas e das expressões culturais dos povos da Amazônia. A região, marcada por uma diversidade étnica, linguística e territorial, tem sido sistematicamente excluída dos currículos escolares, o que evidencia um processo de apagamento simbólico e pedagógico (OLIVEIRA et al., 2024).

Nesse cenário, a pesquisa justifica-se por buscar caminhos para romper com a lógica curricular que marginaliza as realidades locais, propondo práticas educativas que valorizem o território e os/as sujeitos/as que o habitam. A relevância dessa discussão reside no papel da escola enquanto espaço de formação cidadã e crítica. Ignorar as manifestações culturais da Amazônia, o ensino de Sociologia deixa de cumprir sua função social de promover a compreensão das relações humanas em seus contextos específicos (OLIVEIRA et al., 2024).

Por fim, esta reflexão também possui relevância acadêmica, ao ampliar o debate sobre os currículos escolares e suas limitações diante das especificidades territoriais. A partir do cruzamento entre Sociologia e literatura regional, evidencia-se que é possível construir práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a valorização das vozes silenciadas historicamente (KOCHEN, 2023). Assim, esta pesquisa contribui não apenas para o campo da educação, mas também para o fortalecimento de uma perspectiva crítica e situada sobre o fazer pedagógico na Amazônia.

METODOLOGIA

Neste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como eixo metodológico a pesquisa bibliográfica. A escolha permitiu a exploração de contribuições teóricas relevantes sobre o ensino de Sociologia no contexto amazônico, com atenção especial às práticas pedagógicas que consideram as

especificidades culturais, sociais e territoriais da região. A metodologia qualitativa favorece a compreensão de processos educativos a partir de múltiplas interpretações, valorizando os sentidos atribuídos às experiências docentes e ao currículo escolar em territórios marcados por diversidade e exclusão histórica. A investigação concentrou-se na identificação de propostas curriculares da SEDUC/TO, experiências de ensino e produções teóricas que promovem o diálogo entre a Sociologia e a cultura amazônica.

O objetivo foi compreender como as escolas da região do Bico do Papagaio/TO têm incorporado, ou negligenciado elementos culturais locais nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados. Para isso, foram consultados artigos científicos que discutem a presença da cultura amazônica no ambiente escolar e a relevância de abordagens pedagógicas contextualizadas para a formação cidadã dos/as estudantes. Entre os recursos utilizados na pesquisa, destaca-se a base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online, dos últimos 5 anos, que proporcionou acesso a publicações atualizadas e com reconhecida relevância acadêmica. A seleção do material foi orientada por palavras-chave como “ensino de Sociologia”, “currículo e diversidade cultural”, “comunidades tradicionais” e “Amazônia”. Esses termos nortearam o levantamento de textos que dialogam com os objetivos do estudo, contribuindo para a construção de um referencial teórico coerente com a realidade regional e com as necessidades formativas dos/as sujeitos/as envolvidos no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Amazônia Legal, composta por nove estados e 775 municípios, abrange 59% do território brasileiro e abriga cerca de 20,3 milhões de habitantes, dos quais 31,1% residem na zona rural (SOARES et al. 2020). A vasta extensão territorial e a diversidade de seus povos e ecossistemas tornam a região singular, exigindo políticas públicas específicas que reconheçam suas particularidades.

A Amazônia, especialmente o meio norte do país, área de transição entre a floresta amazônica e o semiárido, abriga comunidades que enfrentam, cotidianamente, o avanço de processos de destruição de seus bens comuns e de

seus modos tradicionais de vida. É na região do Bico do Papagaio no norte do Estado de Tocantins que atuam as mulheres quebradeiras de coco babaçu, cujas práticas de uso comum das palmeiras têm sido fundamentais para a conservação da floresta, para a economia familiar e para a manutenção das relações econômicas, sociais e culturais. Apesar da tentativa histórica de apagamento de seus modos de vida, essas mulheres seguem reivindicando seu direito à terra, ao território e à existência, em meio a conflitos socioambientais agravados nas últimas décadas (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021; SILVA, 2024).

Dentro desse contexto plural, emergem realidades locais marcadas por intensos processos históricos de apropriação de terras e destruição de recursos naturais, acompanhados da luta dos povos da floresta pela preservação de seus territórios e modos de vida. A política de desenvolvimento imposta na Amazônia, sobretudo a partir dos anos 1970, privilegiou a expansão da fronteira agrícola e grandes obras de infraestrutura, gerando um cenário de desmatamento e conflitos fundiários (SILVA, 2024).

A floresta de babaçu constitui um dos bens comuns constantemente ameaçados pelos processos de cercamento e apropriação ilegal de terras. Está presente em diversos municípios do Maranhão, norte do Tocantins, sudoeste do Pará e nordeste do Piauí, áreas de atuação direta das quebradeiras de coco organizadas no Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB). Nesses territórios, o extrativismo do babaçu é mantido majoritariamente por mulheres, que exercem a atividade na condição de ocupantes, posseiras, arrendatárias ou parceiras, de acordo com a classificação do IBGE (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021).

As mulheres quebradeiras de coco babaçu tem um papel imprescindível na conservação da floresta e na manutenção de suas famílias. Segundo levantamento do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), essas mulheres atuam em diversos municípios, enfrentando desafios como cercamentos ilegais, violência fundiária e a crescente substituição da floresta por monoculturas (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021). As práticas envolvem o uso coletivo de recursos naturais e são construídas a partir de uma lógica que difere da racionalidade privatista do mercado. A quebra do coco babaçu, realizada majoritariamente por mulheres, é um exemplo dessa prática. Ela

permite o compartilhamento do território, do conhecimento e dos frutos, ressignificando a relação entre o ser humano e a natureza (SILVA, 2024).

A dissertação de Silva (2024), desenvolvida a partir da pesquisa feita no povoado Piaçava, município de Nazaré/TO, investigou a experiência e/ou os modos de vida de oito mulheres quebradeiras de coco com idades entre 60 e 87 anos, por meio da metodologia da história oral. O estudo ressaltou que o extrativismo do babaçu foi, durante décadas, a principal fonte de renda dessas mulheres, assegurando a educação dos/as filhos/as e a manutenção de seus lares. O conceito de território nos babaçuais é compreendido um espaço simbólico e afetivo, tecido pelas relações de pertencimento e práticas cotidianas. É importante ressaltar que o território deve ser entendido também em sua dimensão cultural e de resistência, pois constitui-se a partir dos usos sociais e políticos da terra.

A territorialidade construída pelas quebradeiras de coco expressa-se, por exemplo, na relação ancestral com o babaçu e na transmissão intergeracional de saberes. As mulheres aprendem desde a infância a reconhecer as palmeiras, extrair o coco, produzir azeite e utilizar cada parte da planta, do tronco ao mesocarpo em práticas alimentares, medicinais e religiosas (SILVA, 2024).

Na análise de Shiraishi Neto e Lima (2021), os conflitos socioambientais enfrentados pelas quebradeiras de coco intensificaram-se a partir da década de 1980, com a intensificação do cercamento dos babaçuais para atividades agropecuárias e monoculturas. Nesse contexto, o surgimento do MIQCB representa uma resposta organizada às violações de direitos e à tentativa de extinguir práticas comunitárias. O MIQCB foi fundado como reação à omissão dos sindicatos rurais em representar as demandas específicas das mulheres quebradeiras. A partir de então, o movimento passou a elaborar estratégias políticas e jurídicas, como a luta pela aprovação de leis estaduais que garantem o acesso livre às palmeiras de babaçu, como a Lei do Babaçu Livre, vigente em alguns municípios do Maranhão (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021).

Essas leis são mecanismos de proteção das práticas do comum e de valorização da economia do babaçu. Em 2009, foi fundada a Cooperativa Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (CIMQCB), com o objetivo de organizar a produção e a comercialização de seus produtos,

promovendo autonomia e fortalecendo a identidade cultural das quebradeiras (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021).

Silva (2024) destaca que, mesmo diante de obstáculos como a devastação ambiental e a desvalorização do extrativismo tradicional, as mulheres quebradeiras seguem reafirmando sua existência por meio das práticas cotidianas. No povoado Piaçava município de Nazaré/TO, elas resistem à expropriação e mantêm viva a memória do uso coletivo da terra, apesar da crescente conversão de babaçuais em pastagens. A autora também destaca que a quebra de coco permitiu às mulheres garantir a escolarização de seus/as filhos/as, a compra de utensílios domésticos e a manutenção das casas. Os dados mostram que o extrativismo, longe de ser resquício do passado, permanece ativo como estratégia de sobrevivência e de resistência sociopolítica (SILVA, 2024).

No âmbito do ensino e da produção acadêmica, a pesquisa de Silva (2024) representa um avanço ao trazer à tona vozes historicamente silenciadas, como as das mulheres extrativistas do Tocantins. Suas narrativas revelam não apenas a luta pela terra, mas a construção de uma epistemologia própria, baseada na experiência, na oralidade e na resistência cotidiana. A pesquisadora destaca ainda a importância de registrar as “práticas do comum”, entendidas como formas autônomas e ancestrais de organização do trabalho e da vida. Os registros possibilitam a valorização de outras racionalidades que desafiam a lógica capitalista e colonial de exploração da natureza (SILVA, 2024).

A dimensão política do extrativismo das quebradeiras ultrapassa a produção econômica. Trata-se de afirmar modos de existência que colocam no centro o cuidado com a terra, a solidariedade e a preservação da vida. Como afirmam os autores, o comum não é apenas um recurso compartilhado, mas uma forma de ser no mundo (SHIRAISHI NETO; LIMA, 2021).

Nesse sentido, o babaçu não é apenas uma fonte de sustento, mas um elo entre gerações, uma ponte entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo. As palmeiras são tratadas como mães, cuidadoras das famílias, reafirmando uma ética do cuidado e da interdependência entre humanos e natureza (SILVA, 2024).

Os estudos convergem na defesa da valorização dos saberes tradicionais, da proteção dos territórios e da necessidade de políticas públicas específicas.

Frente aos desafios ambientais e sociais da atualidade, é urgente reconhecer o papel estratégico das mulheres quebradeiras de coco na manutenção da biodiversidade e na construção de alternativas sustentáveis. No contexto educacional, os indicadores da Amazônia apontam desigualdades persistentes, que desafiam a efetivação do direito à educação como previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

A realidade do cotidiano escolar na Amazônia é marcada por desafios como a infraestrutura precária, a falta de recursos didáticos e as dificuldades de acesso à formação continuada para os/as professores/as. No entanto, existem iniciativas positivas que ainda de forma tímida vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino mais especificamente do ensino de sociologia na Amazonia, a exemplo o Profsocio (Programa de pós-graduação profissional em Sociologia).

Além de Iniciativas de formação de professores/as focadas na interdisciplinaridade e na contextualização do ensino. Embora tais iniciativas não alcance a demanda de atendimento da maioria dos/as profissionais que atual na e/ou nas Amazonas aqueles/as egressos das formações vêm implementando práticas de ensino que contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e representativa, que considera as particularidades da Amazônia. O direito à educação, mesmo sendo assegurado legalmente, permanece fragilizado na região, especialmente entre populações ribeirinhas e tradicionais. A atuação limitada do Estado, marcada por ações descontinuadas e pelo predomínio de lógicas urbanocêntricas, tem comprometido o acesso, a permanência e a qualidade do ensino (SOARES et al. 2020).

Segundo Soares et al. (2020), a Amazônia Legal contava com 23.248 estabelecimentos de educação infantil, 33.095 de ensino fundamental e 3.762 de ensino médio. Apesar desses números parecerem expressivos, eles ocultam a realidade de comunidades isoladas, onde o acesso à escola é dificultado por longas distâncias, ausência de transporte adequado e infraestrutura precária. A falta de políticas públicas que considerem as peculiaridades regionais compromete a garantia de uma educação democrática e de qualidade. As escolas ribeirinhas passam por diversas limitações estruturais, como falta de energia

elétrica, escassez de materiais didáticos, ausência de merenda escolar regular e prédios improvisados (COSTA, 2021).

A organização em classes multisseriadas, com um único professor/a para alunos/as de diferentes idades e níveis de aprendizagem, agrava os desafios pedagógicos e compromete a aprendizagem. Os dados educacionais revelam uma situação preocupante. Entre 2010 e 2014, os estados do Amazonas e Pará registraram as maiores taxas de abandono no ensino fundamental, seguidos pelo Maranhão (SOARES et al. 2020), mostrando que as políticas educacionais têm falhado em garantir a permanência dos/as estudantes na escola, especialmente nos territórios mais afastados dos centros urbanos. A evasão escolar está frequentemente associada às condições de vida e trabalho nas comunidades, como a necessidade de ajudar nas atividades da roça e na coleta de açaí. A LDB, em seu Artigo 28, determina que o calendário escolar das escolas do campo deve ser adaptado à realidade local. No entanto, o que se observa nas escolas ribeirinhas é a imposição de currículos urbanos, que ignoram as práticas culturais e os saberes tradicionais. Os/as professores/as relatam a utilização de livros didáticos que não dialogam com a vida nas comunidades, o que torna o processo de ensino-aprendizagem distante e pouco eficaz (COSTA, 2021).

A rotatividade docente é outro obstáculo recorrente, muitos/as professores/as são oriundos da cidade e desconhecem as especificidades locais, o que dificulta o vínculo com os/as alunos/as e compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Além disso, há ausência de programas permanentes de formação continuada voltados à realidade amazônica (COSTA, 2021).

O modelo educacional ainda é pautado em diretrizes que reforçam a hegemonia de uma pedagogia tradicional e conservadora. O impacto dessas dificuldades se reflete nos indicadores educacionais da região. A taxa de reprovação no ensino fundamental entre 2010 e 2014 foi mais alta nos estados de Rondônia, Pará e Amazonas (SOARES et al. 2020). Os dados reforçam a urgência de políticas mais efetivas e regionalizadas para combater as desigualdades educacionais. É preciso mais do que investimentos pontuais. Requer o fortalecimento de ações que reconheçam o direito à educação como instrumento de transformação social. A ausência do Estado em áreas remotas, somada ao

avanço de políticas neoliberais, tem agravado as condições de vida e dificultado a construção de uma educação emancipadora (SOARES et al. 2020).

Dessa forma, os desafios enfrentados pelas escolas ribeirinhas e pelos sistemas educacionais da Amazônia não decorrem apenas da geografia ou da falta de infraestrutura. Eles são reflexos de um modelo excludente, que desconsidera os contextos locais e prioriza interesses que não dialogam com os/as sujeitos/as amazônicos. Uma reforma educacional efetiva precisa passar pela valorização das culturas locais, pela gestão participativa e pelo respeito à diversidade sociocultural da região. A Amazônia brasileira é um território de múltiplas identidades culturais, históricas e ambientais, marcado por desigualdades e, ao mesmo tempo, por experiências educativas enraizadas nas práticas e saberes dos povos da floresta. Dessa forma, inserir a cultura amazônica nos processos educativos da própria região, torna-se inevitável refletir sobre o cenário de exclusão histórica em que se encontram essas populações, especialmente no que tange ao reconhecimento de seus modos de vida, linguagens, expressões culturais e territórios (SOARES et al. 2020).

Segundo Sena et al. (2023), a Amazônia abriga a maior bacia hidrográfica do planeta e o maior bioma da humanidade. Entretanto, essa dimensão socioambiental contrasta com a fragilidade estrutural de políticas públicas que atendam às especificidades locais. As experiências com pedagogias alternativas, como a da alternância, representam uma tentativa concreta de ruptura com práticas excludentes.

Conforme apontado por Sena et al. (2023), esse modelo possibilita uma prática educativa emancipatória voltada ao desenvolvimento regional e reconhece os/as sujeitos/as amazônicos como protagonistas de seus processos de formação. A proposta considera a articulação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade, promovendo a valorização da cultura local. Ribeiro, Lucio e Almeida (2021) destacam que o ensino de ciências, quando vinculado à Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), deve contemplar as especificidades do território amazônico e dos povos que nele vivem. Para isso, defendemos a perspectiva do estudo implicado, em que o professor/a-pesquisador/a está comprometido/a com o contexto no qual atua, assumindo que a ciência não é neutra e deve dialogar com as realidades socioculturais. A

ausência de um currículo que contemple a cultura amazônica contribui para a reprodução de estereótipos e para o apagamento de saberes ancestrais.

O currículo escolar tradicional, construído sob lógica urbanocêntrica e eurocêntrica, ignora os conhecimentos construídos no interior da floresta, nas margens dos rios, nos babaçuais, nas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas (PEREIRA et al., 2022). No caso da língua portuguesa, Pereira et al. (2022) relatam que os gêneros textuais utilizados em sala de aula são, em sua maioria, desvinculados do cotidiano dos estudantes da Amazônia. Essa desconexão entre os materiais didáticos e a realidade local compromete o processo de ensino-aprendizagem e a formação da identidade dos/as alunos/as, que não se veem representados/as nos conteúdos escolares. Ainda segundo os autores, a utilização de gêneros textuais que abordem temas culturais da região amazônica pode funcionar como ferramenta metodológica que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a valorização das raízes culturais dos/as estudantes/as. As festas tradicionais, lendas, práticas extrativistas, como a quebra do coco babaçu, e histórias de vida das comunidades são exemplos de conteúdos que contribuem para essa aproximação.

Ribeiro, Lucio e Almeida (2021) enfatizam que o ensino de ciências deve ser problematizador e promover a participação ativa dos/as sujeitos/as. Tal ensino deve considerar a ciência como parte da cultura humana e um instrumento essencial para a cidadania, ao invés de vê-la apenas como uma disciplina técnica ou neutra. A pedagogia da alternância, por sua vez, fundamenta-se na articulação entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), permitindo que o/a estudante vivencie processos formativos tanto no espaço escolar quanto em sua realidade comunitária (SENA et al., 2023), possibilitando a construção de um currículo em movimento, que respeita e incorpora os saberes locais. A abordagem CTSA, propõe um ensino de ciências que vá além dos conteúdos técnicos e considere os impactos ambientais das decisões científicas e tecnológicas, especialmente na Amazônia. Os autores alertam para o risco de reproduzir um modelo de ensino que reforça a ideia da Amazônia como uma subcultura, marcada por atraso e dependência (RIBEIRO; LUCIO; ALMEIDA, 2021).

Para Pereira et al. (2022), o uso da literatura regional em sala de aula é uma forma de fortalecer o sentimento de pertencimento dos/as estudantes. Ao trabalhar com narrativas sobre lendas, rios, florestas, festas e rituais, os/as professores/as não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também ajudam a preservar e valorizar a memória coletiva das comunidades. A escola, nesse contexto, não pode ser um instrumento de homogeneização cultural. Ao contrário, ela deve funcionar como espaço de resistência, onde os diferentes modos de vida sejam reconhecidos, respeitados e valorizados.

Na perspectiva do estudo implicado, o/a professor/a deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e passa a ser sujeito/a participante, comprometido/a com os desafios do território. Essa postura rompe com o paradigma da neutralidade científica e valoriza a produção de saberes a partir da realidade amazônica (RIBEIRO; LUCIO; ALMEIDA, 2021).

No contexto amazônico, o protagonismo dos/as jovens alternantes ganha destaque. Conforme Sena et al. (2023), esses/as estudantes participam ativamente da construção dos currículos, indicam temas geradores com base em suas vivências e problematizam a realidade local como parte do processo educativo. A valorização da cultura amazônica torna-se, assim, elemento central na construção do conhecimento. Quando se faz o reconhecimento de que o conhecimento é socialmente situado, a educação passa a assumir um papel transformador. Isso implica não apenas em ensinar sobre a Amazônia, mas ensinar com e a partir da Amazônia, considerando sua diversidade étnica, linguística, cultural e ambiental. Os projetos educativos devem partir daquilo que o/a jovem conhece, valorizar suas histórias e seus modos de ser. Ao fazer isso, a escola contribui para que os/as estudantes se tornem sujeitos/as críticos/as, capazes de pensar soluções para os problemas locais e de reafirmar sua identidade cultural (SENA et al., 2023).

Como ressaltado por Melo (2017 apud SENA et al., 2023), a presença de elementos locais no currículo fortalece o ethos das comunidades amazônicas e evita que os/as sujeitos/as se sintam culturalmente inferiores. Essa valorização contribui para o empoderamento e para a resistência frente a modelos educacionais homogêneos e excludentes. Nesse sentido, torna-se urgente repensar as políticas curriculares, os materiais didáticos e os programas de formação

docente a partir das especificidades da Amazônia. A valorização da cultura local não é um detalhe, mas um caminho essencial para tornar a educação mais justa, democrática e transformadora na região. A cultura amazônica, em toda sua complexidade e pluralidade, constitui elemento essencial na formação social e histórica dos/as sujeitos/as que habitam a região. Se for ignorada ou tratada de forma superficial nos currículos escolares, compromete-se o direito à identidade, e o processo de construção crítica que a Sociologia propõe.

Reconhecer essa ausência, torna-se evidente a urgência de uma abordagem pedagógica que insira as culturas locais como parte ativa do conhecimento sociológico. As escolas na Amazônia ainda reproduzem práticas pedagógicas que desconsideram os saberes produzidos pelos povos da floresta, pelas mulheres extrativistas, ribeirinhas, pelos indígenas e pelas populações urbanas da região. Na disciplina de Sociologia, que tem como princípio fundante o estudo das relações sociais, é preciso romper com o distanciamento entre o conteúdo escolar e as realidades vividas pelos/as alunos/as (OLIVEIRA et al., 2024).

Discutir a cultura amazônica em sala de aula, especialmente na disciplina de Sociologia, significa validar a existência de sujeitos/as historicamente invisibilizados/as. A ausência de conteúdos que reflitam os modos de vida, as tradições, as lutas e as expressões culturais da região configura-se como uma exclusão simbólica que nega a centralidade desses saberes na formação social (KOCHEN, 2023).

A Sociologia como componente curricular tem o potencial de ampliar a visão dos/as estudantes sobre os processos sociais que afetam diretamente suas comunidades. Entretanto, quando descolada do território, a disciplina perde sua capacidade crítica. A Amazônia não pode ser tratada como pano de fundo, mas como um espaço ativo de produção social e cultural (OLIVEIRA et al., 2024). Com a articulação de conteúdos da cultura amazônica às discussões sociológicas, o/a professor/a contribui para a construção de um currículo mais justo e coerente com a realidade. Temas como territorialidade, relações de poder, pertencimento, identidade e desigualdade podem ser abordados a partir de vivências locais, com base em autores/as e produções da própria região (OLIVEIRA et al., 2024).

A invisibilidade da produção cultural amazônica no espaço escolar não é um fenômeno isolado, mas sim resultado de uma lógica excludente que historicamente privilegiou produções externas. O processo de silenciamento precisa ser interrompido, e a escola deve assumir o papel de mediadora na valorização dos saberes regionais (KOCHEN, 2023).

A literatura regional, especialmente quando produzida por mulheres, apresenta-se como um potente instrumento de reflexão sobre temas sociológicos. Ao tratar de questões como gênero, identidade, território e ancestralidade, esses textos oferecem subsídios para o debate em sala de aula, contribuindo para a formação cidadã dos/as estudantes (KOCHEN, 2023).

Inserir essas narrativas no ensino de Sociologia permite romper com a centralidade das referências eurocêntricas e urbanas. Em vez disso, valoriza-se uma abordagem que reconhece a Amazônia como produtora de conhecimento, arte e história. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o olhar crítico dos/as alunos/as (KOCHEN, 2023).

Para que a cultura amazônica seja efetivamente discutida nas aulas, é necessário repensar o planejamento pedagógico, os materiais didáticos e as estratégias de ensino. O uso de textos produzidos por sujeitos/as da região, como os apresentados por Kochen (2023), representa um caminho possível para essa transformação. Os/as estudantes da Amazônia precisam se reconhecer nas aulas de Sociologia, enxergar suas comunidades, suas histórias e seus conflitos representados nas discussões escolares. Quando isso não ocorre, a escola perpetua um modelo de educação que reforça a exclusão e desvaloriza a pluralidade cultural (OLIVEIRA et al., 2024).

A partir da leitura de poemas e textos de autoras amazônicas, Kochen (2023) observou o fortalecimento do interesse dos/as estudantes pela leitura e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à realidade, reforçando o argumento de que a valorização da cultura local tem efeitos concretos sobre o processo de aprendizagem. Não se trata de regionalizar os conteúdos de forma superficial, mas de promover uma educação consolidada no território. A Amazônia não deve ser apenas objeto de estudo, mas fonte de saber, espaço de produção cultural e campo de resistência, especialmente no ensino de Sociologia (OLIVEIRA et al., 2024).

O currículo tradicional pouco dialoga com a diversidade cultural da Amazônia. Nas aulas de Sociologia, a ausência de discussões sobre práticas extrativistas, comunidades quilombolas, povos indígenas e resistências populares impede que os/as alunos/as se reconheçam nos conteúdos e limita sua compreensão crítica da sociedade (OLIVEIRA et al., 2024). A exclusão da cultura amazônica nos currículos escolares revela-se como uma forma de colonização simbólica. Ao tratar os saberes locais como inferiores ou irrelevantes, a escola reproduz estruturas de dominação que afastam os/as alunos/as de sua própria realidade (OLIVEIRA et al., 2024).

A inserção da cultura amazônica no ensino de Sociologia exige uma postura política e pedagógica comprometida com a justiça social. É necessário que os/as educadores/as se envolvam com as realidades dos/as estudantes e reconheçam o valor dos saberes construídos fora dos centros urbanos e acadêmicos (KOCHEN, 2023).

Tal metodologia precisa ser vista como parte integrante de uma educação democrática. A escola tem o dever de acolher a diversidade e de formar cidadãos/ãs críticos/as e conscientes de seu papel na sociedade, começando pelo reconhecimento de sua identidade territorial e cultural. A proposta de valorização da cultura amazônica no ensino de Sociologia contribui também para o fortalecimento da cidadania ativa. Quando os/as alunos/as percebem que seus modos de vida e suas histórias têm lugar na escola, desenvolvem maior autoestima, pertencimento e vontade de transformar sua realidade (OLIVEIRA et al., 2024). Romper com o silêncio imposto à cultura amazônica no espaço escolar é, portanto, um ato de resistência. A Sociologia pode e deve ser uma aliada nesse processo, pois oferece ferramentas teóricas para a leitura crítica do mundo incorpora os saberes locais em suas práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade entre a Sociologia e a literatura amazônica abre caminhos para que os/as estudantes possam refletir sobre temas como opressão, desigualdade, poder e identidade, a partir de sua própria realidade. Isso contribui para uma formação mais profunda e transformadora (KOCHEN, 2023).

A escola, enquanto espaço de formação humana, deve assumir a responsabilidade de reconhecer as vozes silenciadas, dar lugar às narrativas excluídas e contribuir para a valorização dos povos da Amazônia. A valorização passa,

necessariamente, pela inserção da cultura local nos conteúdos escolares. Conforme apontam os estudos utilizados, é possível e necessário transformar a forma como a cultura amazônica é abordada nas aulas de Sociologia. Para isso, é fundamental que os/as educadores/as sejam formados/as para reconhecer e utilizar os recursos disponíveis, como as produções literárias regionais, os saberes tradicionais e as experiências comunitárias. Neste sentido, a importância de abordar a cultura amazônica na aula de Sociologia está no compromisso com uma educação que respeita a diversidade e rompe com os silêncios impostos pelo currículo tradicional. Ao fazer isso, a escola se torna instrumento de valorização da vida, da história e da resistência de todos/as aqueles/as que constroem a Amazônia todos os dias.

Um exemplo é a construção de uma disciplina de eletiva nomeada *cultura, economia e questões sociais na Amazônia a partir dos babaçuais* para estudantes da educação básica da Escola Estadual Piaçava, no município de Nazaré/TO localizada na região Amazônica, mais especificamente no norte de Tocantins território conhecido como Região do Bico do papagaio. A disciplina foi criada a partir da dissertação de mestrado intitulada *Lutas e Resistências de mulheres quebradeiras de coco babaçu: um olhar a partir das práticas dos comuns no povoado Piaçava, Nazaré/TO*, de autoria da professora de educação básica Lavina Silva, egressa do programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCUL/UFNT e mestranda em Sociologia pela UNIFESSPA – PROFSOCIO. A criação da disciplina eletiva intitulada *Cultura, Economia e Questões Sociais na Amazônia a partir dos Babaçuais*, se deu a partir de observações de que as comunidades tradicionais da Amazônia não estão representadas/ contempladas no currículo da educação da SEDUC/TO.

A disciplina está sendo ministrada nas turmas do ensino médio regular e EJA. E ainda no 9º ano do ensino fundamental e assim além de oferecer elementos relacionados aos modos de viver das mulheres extrativistas do coco do coco babaçu oportuniza diversos aprendizados permitindo o entendimento da importância sociocultural, econômica e política da e para a comunidade local além do mais na modalidade de ensino aqui citada esta disciplina também oferece elementos que permitem introduzir estudos ligados à sociologia permitindo assim que educandos/as cheguem no 1º ano do ensino médio com

embasamento para melhor entenderem conteúdos ministrados nas aulas da disciplina de sociologia uma vez que esta disciplina só é ofertado nas escolas tocaninenses a partir do ensino médio.

Além da disciplina de eletiva também se encontra em fase de estruturação um caderno pedagógico específico para dá suporte á prática de sala de aula para professores/as de sociologia. Este terá como eixo principal narrativas de mulheres quebradeiras de coco babaçu do povoado Piaçava município de Nazaré Tocantins. Tais narrativas abordam questões socioculturais, econômicas e políticas. As narrativas das mulheres extrativistas do coco babaçu do povoado piaçava representam as demais quebradeiras extrativistas do coco de outros estados e regiões do Brasil, especialmente dos estados do Pará, Maranhão e Piauí.

Desse modo o caderno pedagógico será de suma relevância para o ensino de sociologia no estado do Tocantins e nos diversos estados do Brasil especialmente nos estados e regiões que compõem a região Amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de sociologia na Amazônia apresenta um panorama de desafios e possibilidades. A Amazônia, como um espaço geográfico e cultural único, apresenta uma série de desafios e oportunidades no contexto escolar, especialmente no ensino de sociologia. Portanto se faz necessário a tomada de iniciativas a serem implementadas nos ambientes educacionais da região focando na construção de repertórios que reflitam a diversidade sociocultural e os desafios enfrentados pelas comunidades amazônicas. Os documentos curriculares estaduais têm que passar por revisões para incluir um conteúdo mais contextualizado da sociologia, levando em consideração as especificidades da região amazônica e/ou das Amazônias. Essa textualização envolve: a inclusão de autores/as e obras que tratam diretamente da realidade amazônica; propostas de atividades que incentivem a pesquisa e a vivência dos/as alunos/as no contexto local; a articulação entre teoria e prática, promovendo o aprendizado a partir de experiências reais. Tais mudanças visam melhorar a qualidade do ensino, e valorizar a identidade e a cultura das/os estudantes

amazônicos. A presença da cultura amazônica no contexto escolar se mostra necessária diante de um histórico prolongado de silenciamento e exclusão dos saberes produzidos na região.

Ao longo do estudo, foi possível perceber que o ensino de Sociologia, ao não dialogar com as experiências locais, limita-se a uma contextualização genérica e distante da realidade dos/as estudantes da região. O cotidiano das escolas da região, os conflitos socioambientais vividos por comunidades tradicionais e os modos de vida construídos nos territórios florestais revelam um campo fértil para uma prática pedagógica mais conectada com os contextos vividos. As práticas de resistência e organização das quebradeiras de coco babaçu, assim como os estudos produzidos por docentes e pesquisadores/as da região, apontam caminhos para a construção de um ensino comprometido com a diversidade e com a valorização da identidade regional.

A escola, ao incorporar essas experiências, contribui para o fortalecimento do pertencimento, para a preservação de modos de vida ameaçados e para a formação crítica dos/as estudantes. A realidade sociocultural da Amazônia, marcada por múltiplas formas de exclusão, requer estratégias educativas que reconheçam e incluam suas vozes e territórios.

Diante disso, a proposta de criação e consolidação de uma disciplina voltada especificamente às tradições e saberes amazônicos representa uma resposta concreta às lacunas identificadas ao longo da pesquisa. A estruturação desse projeto permitiria o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, reconhecendo as formas locais de produção de conhecimento como legítimas e necessárias ao processo formativo. A disciplina pode tornar-se um espaço de escuta, memória, construção coletiva e transformação social, resgatando histórias que resistem à margem e que precisam, urgentemente, ocupar o centro do currículo.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, Eliane Miranda. Escolas Ribeirinhas e Seus Desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 384-397, 2021.

KOCHEN, Vera Lucia et al. **Daqui, mas nem sempre por aqui:** a literatura amazônica na sala de aula e as mulheres que escrevem. 2023.

OLIVEIRA, Everson Da Silva et al. Estudos Amazônicos: Uma Análise Da Disciplina Escolar Como Estratégia Para A Abordagem Regional Em Sala De Aula. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 26, n. 1, p. 257-271, 2024.

PEREIRA, Sebastiana Sarges et al. **A cultura amazônica em gêneros textuais: uma ferramenta metodológica para as aulas de língua portuguesa no contexto escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa. 2022.

RIBEIRO, Dayane Negrão Carvalho; LUCIO, Elizabeth Orofino; DE ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro. Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e a perspectiva do estudo implicado no ensino de ciências: um olhar para a Amazônia brasileira. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 17, n. 39, p. 163-179, 2021.

SENA, Poliana Fernandes et al. Educação e pedagogia da alternância na amazônia: o protagonismo e a resistência do jovem alternante. **Revista Inter-Ação**, v. 48, n. 1, p. 200-215, 2023.

SHIRAISHI NETO, Joaquim; LIMA, Rosirene Martins. **Mulheres, práticas de uso comum, cuidado e conservação das florestas de Babaçu na Amazônia**, 2021.

SILVA, Lavina Pereira da. **Lutas e resistências de mulheres quebradeiras de coco babaçu:** um olhar a partir das práticas dos comuns no território

dos babaçuais do povoado Piaçava, município de Nazaré/TO. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

SOARES, Lucas De Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 167-183, 2020.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SOCIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO E EM TEMPOS DE ESTANDARDIZAÇÃO E PLATAFORMIZAÇÃO EM SÃO PAULO

Eva Aparecida da Silva¹

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões acerca do ensino de Sociologia, a partir das experiências de licenciandos em Ciências Sociais, residentes/bolsistas no projeto Residência Pedagógica Sociologia, no contexto do Novo Ensino Médio em São Paulo e da standardização e plataformação das aulas dos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, por meio de material digital, no formato de slides, desenvolvido no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc).

Palavras-chave: Residência pedagógica, Sociologia, Standardização, Plataformação, São Paulo.

1 Professora Doutora do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, UNESP, eva.silva@unesp.br;

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões acerca do ensino de Sociologia, a partir das experiências de licenciandos em Ciências Sociais, residentes/bolsistas no projeto Residência Pedagógica Sociologia², no contexto do Novo Ensino Médio em São Paulo e da standardização e plataformização das aulas dos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, por meio de material digital, no formato de slides, desenvolvido no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc).

A Reforma do Ensino Médio, sancionada, inicialmente, pela Lei 13.415, de 16 fevereiro de 2017, que estrutura o ensino médio, alterando o Art.36 da LDB 9.394/1996, numa base comum e seus respectivos componentes curriculares (Art. 35-A) e em cinco itinerários formativos, um deles a ser escolhido pelo (a) aluno (a), ganhou diferentes contornos em cada estado. E, mais recentemente, a Lei 14.495/2024³ – certamente trará adequações às diversas configurações vigentes até aqui.

No estado de São Paulo, o Novo Ensino Médio já está em sua terceira versão, sendo a primeira implementada nos anos de 2021 a 2023 (Resolução Seduc 108, de 28/10/2021); a segunda em 2024 (Resolução Seduc 52, de 16/11/2023); e a terceira em 2025 (Resolução Seduc 84, de 31/10/2024).

No entanto, neste trabalho, será dado destaque à primeira versão, por se tratar do momento de desenvolvimento do projeto Residência Pedagógica Sociologia em questão.

2 O projeto Residência Pedagógica Sociologia, da Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara, UNESP, contou com 24 licenciandos, uma docente-orientadora da universidade e três professoras preceptoras das escolas. Edital 24/2022, CAPes, de outubro de 2022 a fevereiro de 2024, em três escolas-campo da rede estadual de ensino, de Araraquara/SP.

3 Em 2023, frente a um movimento pela revogação da Reforma do Ensino Médio, o MEC promoveu conferências regionais, o diálogo com especialistas de diversas universidades, consulta pública aberta às escolas, docentes e alunos. Deste processo não resultou a revogação, mas alterações na proposta original, como aumento das 1800hs de formação geral para 2.400hs, bem como redução das 900hs de itinerário formativo para 600hs. E, ainda, a redefinição os itinerários formativos para apenas três: Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e Ciências da Natureza; Formação técnica ou profissional.

Em sua primeira versão, o Novo Ensino Médio em São Paulo tinha uma carga horária total de 3.150 horas: 1800hs de Formação Geral, com disciplinas pertencentes às quatro grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte (área Linguagens); Matemática (área Matemática); História, Geografia, Filosofia e Sociologia (área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); Química, Física e Biologia (área Ciências da Natureza); 900hs de aprofundamento em itinerário formativo - 4 puros (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), 6 integrados (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática; Ciências da Natureza e Linguagens; Linguagens e Matemática) e 2 Técnicos ou Profissionais (NovoTec Integrado; NovoTec Expresso); e 450hs de Inova Educação, que incluía mais três disciplinas (Projeto de Vida; Eletivas; Tecnologia e Inovação)⁴. Dos 12 itinerários formativos de aprofundamento, os alunos deveriam “escolher” um.

Se já não bastassem as mudanças advindas deste modelo de ensino médio em São Paulo, professores e alunos se depararam com a intensificação do processo de standardização e plataformização da educação, que vem se delineando desde, pelo menos, 2009, com a adoção dos conhecidos Cadernos ou “Caderninhos”, da compilação e disponibilização de orientações, videoconferências, discussões sobre o currículo via site da Seduc ou da Escola de Formação de Professores de São Paulo (Efape), e , mais recentemente, a partir de 2023, com a adoção de materiais digitais, em formato de slides, elaborados para serem aplicados pelos professores em suas aulas, de aplicativos para controle de frequência e notas, bem como de plataformas digitais para a realização de atividades e tarefas.

Para Evangelista e Gonsales (2024), “plataformização é o termo usado para descrever como a vida humana, seus fluxos econômicos e de convivência são modulados por um ecossistema global de plataformas digitais on-line, baseadas no uso de algoritmos, alimentados por gigantescas bases de dados (big data)” (p.18), no contexto do chamado capitalismo de vigilância.

4 Estas disciplinas têm origem no currículo do Programa de Ensino Integral, vigente no estado de São Paulo desde 2012.

Na educação paulista, tanto os Cadernos quanto os slides, aplicativos e plataformas digitais levam à padronização/standardização das práticas de ensino dos professores, assim como à vigilância e ao controle das mesmas. O que fere, significativamente, a autonomia docente no planejamento e desenvolvimento, sobretudo, das aulas. Somado a isso, eles também dificultam a sistematização e o aprofundamento dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, reduzindo a quantidade e a qualidade dos conteúdos a serem abordados.

Sendo assim, o projeto Residência Pedagógica Sociologia se propôs a realizar uma etnografia (Mattos, 2011) do ensino de Sociologia, em três escolas-campo da rede estadual paulista, do município de Araraquara/SP, como forma de compreender o ensino de Sociologia a partir das experiências de seus residentes/bolsistas, licenciandos em Ciências Sociais, no contexto do Novo Ensino Médio em São Paulo e da standardização e platformização das aulas dos componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, por meio de material digital, no formato de slides, desenvolvido no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Neste sentido, este projeto teve foco de estudo e observação direta o ensino de Sociologia, nas turmas das três professoras preceptoras que o integraram, no período de outubro de 2022 a fevereiro de 2024.

Ao acompanharem e observarem as aulas de Sociologia, os licenciandos puderam experienciar o início do uso dos slides, em seus limites e desafios para a prática docente, a redução da quantidade e da qualidade dos conteúdos propostos para a disciplina de Sociologia, bem como a vigilância e controle, cerrados, para a execução deste material digital na sua integralidade.

Como eles também deveriam exercer as regências de aulas, a elaboração de planos de alunos, a escolha de metodologias de ensino e recursos didáticos, com referência nos temas propostos pelo Currículo Paulista para a disciplina de Sociologia, foi necessário que atuassem nas “brechas” de sua restrita carga horária, mediante planejamento prévio com as professoras preceptoras, ou, com maior possibilidade de atuação, nas disciplinas eletivas oferecidas por elas, elaboradas com maior autonomia a partir das demandas dos alunos e de suas experiências.

Dentre as regências de aula realizadas ao longo deste processo etnográfico, assim como do contato com o material de apoio pedagógico em transição para os slides, destaca-se, aqui, duas delas: uma referente à abordagem sobre o tema cidadania, elaborada como aprofundamento frente ao reducionismo teórico-conceitual com que foi tratada por este material pedagógico; e uma outra desenvolvida no âmbito de uma disciplina Eletiva⁵, “Preconceituoso eu?”, pensada pelos residentes a partir da observação de situações e relações que envolviam, sobretudo, preconceito e discriminação de raça e de identidades de gênero.

METODOLOGIA

O Residência Pedagógica Sociologia se fez uma etnografia, ao se propor a compreender o ensino de Sociologia a partir da imersão de vinte e quatro licenciandos/bolsistas no cotidiano de três escolas de ensino médio e da sala de aula, na rede estadual de Araraquara/SP, durante 18 meses.

Segundo Mattos (2011),

a etnografia compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula(p.51).

Neste sentido, o Residência teve como foco de estudo, por meio da observação direta e participante, o ensino de Sociologia, em seus temas, metodologias e recursos didático-pedagógicos, somado ao mapeamento socio-cultural e ambiental das três escolas, e às regências de aulas realizadas pelos residentes. O que também nos permite, agora, refletir sobre as experiências

5 As disciplinas Eletivas são elaboradas pelos próprios professores, a partir dos projetos de vida dos alunos e suas demandas, mas, necessariamente, no diálogo com o currículo escolar e sua proposta para as respectivas áreas e disciplinas. Embora, sabe-se de Eletivas que não trazem essa interlocução.

de seus residentes/bolsistas, no contexto do Novo Ensino Médio em São Paulo e da standardização e plataformização das aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de standardização ou padronização da prática docente, bem como de plataformização da educação, pode ser percebida na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, em seu início, no contexto de implementação do Programa São Paulo Faz Escola em 2008/2009, proposta curricular, didático-pedagógica, elaborada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP) ao longo de 2007, para o ensino fundamental (ciclo II) e médio, “mediante dois instrumentos – um portal na internet, que oferece material de apoio a professores, gestores e alunos, e cadernos, que sugerem atividades e definem expectativas de atuação de acordo com cada ocupação específica...” (Paes e Ramos, 2014, p. 55).

O São Paulo Faz Escola resulta da elaboração de um plano de metas (São Paulo, 2007) para a melhoria da educação básica da rede estadual de ensino de São Paulo, frente à constatação do insuficiente desempenho escolar de seus estudantes nos últimos censos escolares, mediante as avaliações estaduais e nacionais. Ele vinculou seus objetivos e metas, sobretudo, ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), se tornando, em 2010, o currículo oficial do Estado de São Paulo.

Para materialização desta proposta foram disponibilizados materiais impressos de apoio pedagógico (os Cadernos)⁶, sobretudo a professores e alunos, organizados a partir de situações de aprendizagens definidas para cada disciplina e séries, os quais, mais que simples apoio, se tornaram o foco do trabalho pedagógico docente, trazendo o que ensinar e como ensinar. Com isso,

6 Cadernos do professor, destinados à preparação das aulas acerca dos diversos conteúdos selecionados, por bimestre; Cadernos dos alunos, compostos por atividades sobre os conteúdos abordados; e Cadernos do gestor, com orientações e subsídios para a implantação do programa nas escolas.

[...] é importante ressaltarmos que a SEE-SP, ao definir os especialistas em currículo como agentes centrais para elaboração da proposta curricular, não apenas determinou às escolas os conteúdos que deveriam ser trabalhados e que deveriam atender às demandas do sistema avaliativo (os conteúdos da proposta curricular são atrelados ao Saresp), mas também definiu os instrumentos adequados para a implantação favorável dessa proposta, que foi rigorosamente direcionada pela SEE-SP, conforme visto, por meio da criação da função de professor-coordenador, da sistematização das disciplinas em vídeo desenvolvidas por bimestre, da elaboração de orientações para os professores e para os gestores. Destarte, o próprio site do programa São Paulo Faz Escola, que inicialmente apenas recebia relatos de professores, segundo a SEE-SP (SÃO PAULO, 2008e), passou também, em 2008, a disponibilizar videoconferências, orientações específicas, discussões sobre o currículo, dentre outras ferramentas de condução da implementação da proposta nas escolas. (Paes e Ramos, 2014, p. 58)

Num processo inicial de plataformização da educação, para além do site do programa, foi disponibilizado, sobretudo aos professores, o website “Apoio à Implantação do Currículo”, como forma de acesso “aos currículos oficiais das áreas, 509 vídeos com todo o acervo do programa e roteiros elaborados pela SEE-SP, com o intuito de orientar discussões nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)” (Paes e Ramos, 2014, p. 59), somando-se às ações formativas, online, oferecidas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (Efap).

Por tudo isso, considera-se que o Programa São Paulo Faz Escola, a partir da definição do que ensinar e como ensinar, como forma de delimitar os conteúdos e metodologias de ensino a serem executados pelos professores, nas respectivas disciplinas e bimestres, assume um papel de centralização e estandardização/padronização das práticas docentes, assim como da própria formação continuada de professores, seguindo uma lógica neotecnicista baseada na racionalidade, eficiência e produtividade (Saviani, 2007), ao propalar a melhoria da educação básica da rede estadual de ensino de São Paulo, visando, em particular, a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, sobretudo em avaliações externas (estaduais, como é o caso do Saresp, e nacionais).

Tal proposta acaba por restringir, e muito, a autonomia docente, que, segundo Andrade (2022), com referência em Sehrawat (2014), representa a capacidade do professor assumir o controle do próprio ensino, uma vez que,

a autonomia é uma necessidade para o desempenho profissional docente, sem o que, a tarefa educativa está ameaçada. Para ele, a autonomia do professor é essencial para garantir um ambiente de aprendizado que atenda as necessidades diversas dos estudantes; ela deve ser impulsionada pela necessidade de aprimoramento pessoal e profissional, para que um professor autônomo possa procurar oportunidades ao longo de sua carreira para desenvolver-se mais. A autonomia está relacionada à capacidade de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitude para si mesmo como professor, em cooperação com o outro; ela é fundamental para que o professor tenha a liberdade de inovar, de conceber métodos apropriados de comunicação e atividades relevantes que respondam às necessidades e capacidades dos estudantes e da comunidade..." (Andrade, 2022, p.47-48)

É neste contexto de elaboração e início de implementação do São Paulo Faz que a Sociologia se torna disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo território nacional, a partir da Lei 11.684/2008.

Com essa obrigatoriedade, é elaborada a Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia em São Paulo, que organiza a disciplina nos três anos do ensino médio, com 02 horas/aulas semanais, sendo ela uma introdução às Ciências Sociais, uma vez que, didaticamente, no 1º ano dava-se destaque à Sociologia, no 2º à Antropologia e no 3º à Ciência Política, com conteúdos organizados em situações de aprendizagem nos Cadernos, abordando temas selecionados para o ensino de Sociologia nesta proposta.

Embora a adoção dos Cadernos, no bojo do São Paulo Faz Escola, tenha representado o início de um processo de padronização das práticas docentes, como forma de atingir suas metas, no que diz respeito aos Cadernos de Sociologia, por exemplo, percebemos a manutenção de certa consonância com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) – área Ciências Humanas e suas tecnologias (Brasil, 2006), e, nela, com uma proposta para o ensino de Sociologia baseada na interlocução entre temas, teorias e

conceitos, objetivando contribuir para o estranhamento e desnaturalização da realidade pelos alunos.

Nesse momento, a rede estadual de São Paulo ainda fazia uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (Pnld), como era o caso da própria Sociologia, o que possibilitava complementar e aprofundar um pouco mais os conteúdos delimitados pelos Cadernos, já organizados por competências e habilidades.

Em 2019, entretanto, como forma de se adaptar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo à correspondente ao ensino médio (Resolução XXX, de XX, 2018), e à Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017), o currículo da rede estadual de ensino de São Paulo passa um período de transição, no qual o tempo de aula das disciplinas deixa de ser 50 minutos e se torna 45 minutos, sendo acrescentadas a ele três disciplinas (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias)⁷, como parte do programa Inova Educação. E, em dezembro de 2020, há o sancionamento do novo Currículo Paulista, atualmente em vigência.

Cabe destacar que o material pedagógico deste período de transição, denominado Currículo em Ação, veio substituir os Cadernos, e com o novo Currículo Paulista de 2020 passou a vigorar simultaneamente a ele o chamado Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (Mappa), os quais, comparativamente aos Cadernos, representaram mais um passo rumo ao material digital em formato de slides aplicado, ao aplicativo de controle de frequências e notas, e às plataformas de atividades e tarefa, em vigência desde meados de 2023 e, com as devidas atualizações, até o atual momento.

Percebeu-se no Mappa uma redução ainda maior dos conteúdos propostos para disciplina, em suas respectivas áreas, em particular na Sociologia, que, neste contexto, já havia passado de 02 horas/aulas em cada ano/série do ensino médio, tal como conquistado pela lei 11684/2008, para apenas o segundo ano desse nível de ensino. Temos acompanhado com preocupação e indignação a drástica redução da carga horária da Sociologia na grade curricular do ensino médio, a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo, em especial, com impactos significativos na formação de

7 Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias já faziam parte do currículo do Programa de Ensino Integral (PEI), vigente em São Paulo desde 2012.

jovens críticos e conscientes da realidade social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos.

É neste cenário que estiveram imersos os 24 residentes/bolsistas do programa Residência Pedagógica Sociologia, no período de outubro de 2022 a fevereiro de 2024, e nele, ao fazerem o mapeamento sociocultural e ambiental das escolas, ao observarem a dinâmica escolar e ao acompanharem as professoras preceptoras nas aulas de Sociologia, se depararam com esse processo de mudanças, todas elas anunciadas da “noite para o dia” para serem cumpridas pelos professores.

Como o programa previa a realização de regências de aulas, como parte da formação inicial para a docência, elas tiveram que ser realizadas nas “brechas” da carga horária de Sociologia para cada bimestre, nos seus respectivos conteúdos para os três anos do ensino médio, o que já acontecia nos editais anteriores deste programa, no entanto, com maior tranquilidade, mas, desta vez, com a restrição da Sociologia apenas no segundo ano deste nível de ensino, 02 horas/aula semanais.

Sendo assim, uma das regências foi sobre o tema cidadania, elaborada para contribuir com o aprofundamento teórico-conceitual acerca dessa temática, já que a abordagem trazida pelo material pedagógico se mostrava superficial e insuficiente para essa aprendizagem.

A proposta dessa regência foi: conceituar cidadania; discriminar os diferentes tipos de direito; identificar as raízes históricas da cidadania, relacionando-as com o contexto brasileiro; caracterizar o que constitui a identidade político-cultural do cidadão brasileiro; trabalhar as habilidades de escrita e interpretação dos conteúdos pelos alunos, objetivando a apropriação dessas noções e uma mudança na prática social. Para fixar essas noções, para além do debate, os alunos escreveram, com as próprias palavras, o que entenderam sobre esse tema, o que possibilitou aos residentes avaliarem a apropriação ou não destes conhecimentos e darem um feedback aos alunos, tirando dúvidas e complementando informações.

Uma outra regência de aula foi desenvolvida na disciplina Eletiva, “Preconceituoso eu?”, pensada pelos residentes a partir da observação de

situações e relações que envolviam, sobretudo, preconceito e discriminação de raça e de identidades de gênero.

Se valer de uma disciplina elaborada pelo próprio professor, a partir dos projetos de vida dos alunos, suas demandas e relações, estando, necessariamente, relacionada ao currículo escolar e sua proposta para as respectivas áreas e disciplinas, nesse caso a Sociologia, se mostrou o melhor caminho para driblar a superficialidade do material pedagógico em uso, bem como os próprios limites da reduzida carga horária da Sociologia.

Como primeira atividade da Eletiva foi aplicado um questionário, com cinco perguntas, para saber: se os estudantes se consideravam preconceituosos, o que entendiam por preconceito, quais conheciam e se já haviam sofrido algum tipo de preconceito. Como respostas, nenhum aluno se considerou preconceituoso, poucos souberam conceituar o que seria preconceito, mas, muitos, citaram o machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo como preconceitos, sofridos ou observados.

A primeira aula dessa regência, considerando os ainda atuais conflitos entre Israel e Palestina, explicou o genocídio, caracterizando preconceito, intolerância, estereótipo e discriminação. Como recurso didático-pedagógico foi utilizada a música “Amiga Vagabunda” de André Prando, na qual tachava-se certa amiga de “vagabunda”, levando à definição de preconceito e suas diferentes incidências, tomando-se como referência os preconceitos destacados no questionário aplicada como atividade inicial da regência, o que também permitiu aprofundar as noções de racismo, misoginia, xenofobia e intolerância religiosa. Para a culminância da Eletiva, os alunos foram separados em grupos e encarregados de fazerem uma apresentação sobre um dos preconceitos trabalhados na disciplina. Pelas apresentações, argumentações e ilustrações dos preconceitos abordados, e pelo envolvimento dos grupos, foi possível constatar o impacto positivo desta Eletiva para a tomada de consciência, mudança de posturas e aquisição de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do chamado capitalismo da vigilância, as plataformas digitais on-line, baseadas no uso de algoritmos, vêm adentrando também o universo da escola e da sala de aula, definindo o ensinar e o aprender, e atribuindo aos sujeitos do processo educativo, professores e alunos, uma condição que os aproxima a figura de meros autômatos, a operarem de forma automática, seguindo um conjunto de regras predefinidas.

Na educação paulista, o uso de slides, aplicativos de controle de frequências e notas, bem como de plataformas digitais para atividades e tarefas, não só automatiza o trabalho docente, mas também busca standardizá-lo ou padronizá-lo, ferindo, significativamente, a autonomia docente no planejamento e desenvolvimento, sobretudo, das aulas.

Somado a isso, eles também dificultam a sistematização e o aprofundamento dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, reduzindo a quantidade e a qualidade dos conteúdos a serem abordados. Ou melhor, delimitam os conhecimentos estritamente necessários para formar competências e habilidades específicas, selecionadas como necessárias para constituir o perfil de “cidadão”, e trabalhador, de uma sociedade global, da era digital, da comunicação e informação.

E como métricas desta proposta de educação para o século XIX, o alinhamento com as avaliações externas, sejam elas as estaduais, como é o caso do Saresp em São Paulo, seja, elas as nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No caso de São Paulo, os slides pretendem ser “a medida certa” para os “cidadãos” que se quer formar, assim como para a Província Paulista, e dela para o Saresp, e dele para o Saeb, e assim sucessivamente. Sendo que, para isso, é preciso que as práticas docentes também sejam “a medida certa” para alcançar tais objetivos, daí a padronização e controle, cerrados.

Concomitantemente a essa dinâmica, o sucateamento da educação, a desvalorização e não reconhecimento da docência e, conseqüentemente dos professores, a redução de conteúdos, carga horária de disciplinas, sobretudo aquelas pertencentes à área de Ciências Humanas, como é o caso da Sociologia

no ensino médio, também no contexto das reformas educacionais, como a do ensino médio, por que uma área e disciplina com plenas condições de fazer romper com o automatismo e levar à problematização e conscientização acerca desta realidade na qual estamos todos imersos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). In: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018. Seção 1, p. 120.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória n. 746/2016). In: Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei n.11684, de 02 de junho de 2008. Altera o art.36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. In: Diário Oficial da União, Brasília, 3 de março de 2008, p.1.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3).

EVANGELISTA, Rafael de Almeida; GONSALES, Priscila. A plataformização da educação no sul global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, Lynn; LOPES, David. (orgs.). Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsia. Salvador: EDUFBA, 2024.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula

Almeida de.(orgs). Etnografia e Educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente.Revista Educación, Política y Sociedad, 2022, 7(2), 37-54.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Géssica Priscila. O Programa São Paulo Faz Escola e deu modelo de gestão tutelada. Comunicações. Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez. 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SEDUC – 52, de 16-11- 2023. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Sociologia, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo Faz Escola: Guia de Transição. Área Ciências Humanas. Ensino Fundamental Anos Finais. Ensino Médio. Orientações para o Professor. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo Faz Escola: Guia de Transição. Área Ciências Humanas. Ensino Médio. Atividades Complementares – Estudantes. São Paulo, 2019a.

SAVIANI, Dermerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

MEIO AMBIENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Joana da Costa Macedo¹

Raquel Emerique²

RESUMO

O Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é uma política institucional voltada à valorização da docência nos cursos de bacharelado e licenciatura, por meio do estímulo a pesquisas e projetos. Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto Conexões Sociológicas: qualificando o ensino de Sociologia na graduação e na Educação Básica (Prodocência/UERJ) e discutir sua articulação com o ensino de Sociologia e com as práticas docentes na educação básica. A partir da produção de conteúdos didáticos, o projeto resultou na criação de um site que funciona como repositório de recursos educacionais abertos, voltado a docentes e discentes da educação básica, bem como a professores formadores, pesquisadores e demais interessados na interface entre Ciências Sociais e Educação. Além do site, a iniciativa favoreceu a proposição de alternativas institucionais para a qualificação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, com foco na permanência, conclusão e inserção profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio – Brasil; Prodocência – UERJ; Ensino de Sociologia; Educação Ambiental Crítica.

1 Doutora em Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, ICS/Uerj, RJ - jocsmacedo@gmail.com

2 Doutora em Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, ICS/Uerj, RJ - raquelemerique.uerj@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 2000 e 2010, a expansão da educação superior no Brasil foi impulsionada pela proliferação de licenciaturas em instituições públicas e privadas, tanto em formato presencial quanto na modalidade a distância (EaD) (Vieira et al., 2023). A partir dos anos 2020, contudo, um novo fenômeno passou a preocupar especialistas e gestores educacionais: o chamado “apagão das licenciaturas”³. Dados do Censo da Educação Superior (CES) apontaram para uma retração nas matrículas em cursos presenciais, especialmente em áreas como Ciências Sociais, Filosofia, Artes e, na modalidade EaD também em Música⁴.

Essa diminuição da procura por licenciaturas tem desdobramentos sobre os sistemas escolares. A discrepância entre a formação docente e as disciplinas ministradas nas escolas é um indicador indireto (*proxy*) do efeito deste processo. Segundo dados do CES, a Sociologia é uma das componentes curriculares com maior índice de distorção, mesmo quando consideradas as especificidades regionais. Tal cenário sugere a presença de entraves no processo de transição entre a conclusão da formação e a inserção profissional, como por exemplo, o abandono da carreira ou a escassez de oportunidades de trabalho (falta de concursos públicos, por exemplo).

Outro elemento a ser considerado é a transformação da formação inicial docente no Brasil, cada vez mais estruturada a partir de diretrizes do Conselho

3 O termo indica um risco, em futuro próximo, de que o Brasil não tenha professores para atuarem na educação básica em número suficiente para atender à demanda do sistema escolar devido à baixa procura por cursos de licenciatura e à desistência de estudantes desses cursos. Queiroz, Christina. Crise nos programas de licenciatura. Pesquisa Fapesp, edição 332, out. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/> Acesso em junho de 2025.

4 O Globo. *O Brasil sob ameaça de apagão: estudo prevê déficit de professores por desinteresse pela carreira*, 29/09/2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2022/09/em-risco-de-apagao-deficit-de-professores-em-todas-as-etapas-da-educacao-basica-pode-chegar-a-235-mil-mostra-estudo.ghtml> Acesso em junho de 2025. O Globo. *O combate ao apagão docente*, 011/05/20225. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/artigos/coluna/2025/05/combate-ao-apagao-docente.ghtml> Acesso em junho de 2025.

Nacional de Educação, que consolidaram a separação entre licenciaturas e cursos de bacharelado⁵. Resta saber se esse movimento, que visa à construção de identidades profissionais docentes mais definidas, tem contribuído para atrair e manter os estudantes nos cursos de licenciatura, bem como facilitar sua transição para o mercado de trabalho.

Em resposta a esse contexto, o governo federal lançou o programa *Mais Professores para o Brasil* (Brasil, 2025), cujo mote é a valorização, qualificação e incentivo à docência na Educação Básica — três eixos sensíveis que impactam profundamente o sistema educacional brasileiro e operam na reprodução e no enfrentamento das desigualdades educativas. Como o programa decorre de diagnósticos construídos a partir de avaliações e levantamentos nacionais (Enade, Censo da Educação Superior, Censo Demográfico, entre outros), torna-se essencial inventariar as ações das instituições de ensino superior (IES) e seus impactos na formação docente. Em outras palavras, é necessário investigar o que as IES e seus agentes estão fazendo para promover, qualificar e valorizar a formação docente.

Diante disso, é fundamental inserir na agenda da comunidade acadêmica — especialmente entre pesquisadores e professores da educação básica (EB) — a discussão sobre políticas e práticas institucionais de apoio à formação e inserção profissional de licenciandos em Ciências Sociais, como forma de enfrentamento das desigualdades educacionais que atravessam os percursos formativos. Faz-se necessário compreender: (1) de que modo as instituições incentivam a permanência e a conclusão dos cursos por meio de políticas voltadas à formação docente; (2) como os diferentes atores educativos (gestores, coordenadores, docentes, técnicos e estudantes) percebem a profissão docente, particularmente na área das Ciências Sociais; (3) quais práticas institucionais têm promovido maior êxito na formação e na inserção de egressos na carreira docente; e (4) como o mundo do trabalho tem se configurado para esses futuros profissionais e como ocorre sua transição para a docência.

É certo que há uma vasta produção acadêmica sobre a permanência no ensino superior sob a ótica material e assistencial. Mais recentemente, têm

5 A mais recente normativa é a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

ganhado destaque as dimensões da permanência simbólica — vinculada ao sentimento de pertencimento ao espaço universitário — e do apoio acadêmico propriamente dito (Heringer, 2022). Nesse sentido, a maneira como os estudantes se vinculam à sua formação tem se revelado decisiva para sua permanência e conclusão do curso. Por isso, torna-se essencial identificar práticas institucionais de acolhimento e apoio acadêmico aos licenciandos, capazes de potencializar o êxito formativo e a inserção profissional.

Nesse contexto, o Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência) — uma iniciativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), voltada para a valorização da docência e o apoio acadêmico discente — propõe-se como uma resposta prática e crítica a esses desafios. Este artigo parte das reflexões geradas na última etapa do projeto *Conexões Sociológicas: qualificando o ensino de Sociologia na graduação e na Educação Básica* (Edital Prodocência/UERJ 2022), no momento em que a equipe se dedicava à elaboração do módulo didático Meio Ambiente e Sociedade.

No decorrer do texto, descreveremos inicialmente o projeto *Conexões Sociológicas*. Em seguida, faremos um breve panorama sobre a institucionalização da Educação Ambiental (EA) e do Ensino de Sociologia (ES) no sistema escolar brasileiro entre 1990 e os dias atuais, com o objetivo de identificar suas convergências e desafios no atual cenário educacional. Em nossas considerações finais apresentaremos os achados do núcleo Prodocência no que se refere às aproximações possíveis entre EA e ES no currículo do Ensino Médio, discutiremos os desdobramentos práticos do núcleo, com destaque para os produtos de caráter institucional: o site *Conexões Sociológicas* e as ementas elaboradas para disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ e para o curso de pós-graduação *lato sensu* que será implementado em breve.

1 CONEXÕES SOCIOLÓGICAS

O projeto *Conexões Sociológicas: qualificando o ensino de Sociologia na graduação e na Educação Básica* insere-se no escopo das ações do Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência) da Universidade do

Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁶, cuja finalidade é fomentar a renovação das práticas pedagógicas e valorizar a docência no ensino superior⁷. Configura-se, igualmente, como uma política institucional de apoio acadêmico, ao incentivar a permanência dos estudantes por meio da concessão de Bolsas de Articulação Acadêmico-Profissional (BAAP)⁸. Essa estrutura favorece a constituição de núcleos de trabalho em diferentes unidades acadêmicas da universidade.

O *Conexões Sociológicas* foi concebido com o propósito de integrar essas dimensões, tendo como produto final a criação de um acervo de Recursos Educacionais Abertos (REA) disponibilizados em um site de acesso público e gratuito (UNESCO, 2011). O repositório digital tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio — especialmente da rede pública estadual fluminense —, professores(as) de Sociologia e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), docentes formadores e demais interessados na interface entre Ciências Sociais e Educação. A equipe do núcleo é composta por duas professoras do Departamento de Sociologia da UERJ, atuantes na formação de licenciandos em Ciências Sociais, cinco estudantes bolsistas Prodocência, uma bolsista de extensão e um bolsista técnico do PROATEC.

O núcleo Conexões Sociológicas dedicou-se à análise crítica de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os da SEEDUC-RJ (Rio de Janeiro, 2022), bem como à leitura sistemática de obras didáticas de Sociologia, da área de CHSA e do Projeto de Vida. O objetivo foi identificar objetos de conhecimento que subsidiassem a elaboração de conteúdos pedagógicos sintonizados com a prática docente, as

6 AEDA 051/reitoria/2021 criou o Prodocência. Disponível em https://www.pr1.uerj.br/documentos/2021/AEDA%2051%20-%20Cria%20o%20Prodoc%C3%AAncia_15-10-2021.pdf Acesso junho de 2025. O Edital Prodocência/Uerj nº 35/2021 está disponível em <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2022/01/edital-prodoce%CC%82ncia.pdf> e o Edital 46/2022 está disponível em <http://www.graduass.uerj.br/pdfs/edital-prodocencia-2022.pdf> Acesso em junho de 2025.

7 A vigência dos projetos prescrita pelo Edital Prodocência/Uerj 2022 era de 24 meses. Contudo, após esse prazo foi prorrogada por oito meses. Com a mudança no desenho do programa, a PR1/Uerj prorrogou novamente até 30 de setembro 2025. Diante disto projeto *Conexões Sociológicas*, em andamento, terá duração de 36 meses.

8 Os coordenadores dos projetos são professores dos quadros efetivos da instituição e são contemplados com bolsas BAAP.

demandas da Educação Básica e os desafios contemporâneos da formação escolar. A produção didática desenvolvida pelos estudantes passou por revisão de conteúdo e linguagem pelas docentes. Reuniões regulares, realizadas em frequência semanal ou quinzenal, possibilitaram aprofundamento teórico nas áreas das Ciências Sociais e do Ensino de Sociologia. Além disso, foram promovidas oficinas sobre o uso de ferramentas digitais e a elaboração de conteúdos pedagógicos utilizando recursos como imagens, vídeos, podcasts, literatura, documentos históricos, música outros.

O foco deste artigo não recai sobre a análise das produções dos estudantes. Interessa-nos destacar o processo de sistematização realizada na última etapa do projeto, iniciada em fevereiro de 2025, voltada à construção do módulo Meio Ambiente e Sociedade, concebida como resposta às limitações identificadas na abordagem do tema ambiental nos livros didáticos avaliados, sobretudo os aprovados no Edital 2021 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2021)⁹. Embora o meio ambiente esteja presente nas coleções da área de CHSA — incluindo um volume específico sobre o tema —, a abordagem sociológica geralmente se mostra fragmentada, o que compromete sua relevância formativa no campo das Ciências Humanas.

Em contraponto, o núcleo do projeto elaborou uma sequência didática estruturada em sete unidades, apoiada em referenciais teóricos da Sociologia Ambiental, Antropologia Ambiental e Ecologia Política. A proposta estabeleceu conexões entre as dimensões estruturais da crise ambiental e os processos históricos, culturais e sociais que a configuram.

Do ponto de vista institucional, o *Conexões Sociológicas* exemplifica o papel estratégico que projetos apoiados pelo Prodocência podem desempenhar

9 O Edital PNLD/MEC 2021 estabeleceu que as obras didáticas deveriam ser organizadas por área de conhecimento e não por disciplinas (ou componentes curriculares). Para a área de CHSA foram aprovadas 14 coleções compostas por seis volumes, com objetos de conhecimento de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Talvez o formato adotado tenha comprometido o aprofundamento dos diversos objetos de conhecimento destas componentes curriculares. Contudo, no que tange ao tema meio ambiente e sociedade, observamos que as lacunas já estavam presentes nas obras de Sociologia dos editais do PNLD dos anos de 2012, 2015 e 2018. Direcionamos a análise dos livros didáticos para outro trabalho submetido ao CP 18 – Ensino de Sociologia, do 22º Congresso Brasileiro de Sociologia – 15 a 18 de julho de 2025, USP-SP.

na formação inicial docente. Ao promover a inserção dos licenciandos em experiências de análise curricular, produção de material pedagógico e reflexão crítica sobre a prática docente, o projeto contribui não apenas para sua formação acadêmica, mas também para o fortalecimento dos vínculos com a universidade, com a profissão e com os sentidos sociais da docência em Ciências Sociais. Essa proposta dialoga com os objetivos mais amplos do Prodocência, que busca enfrentar os desafios do ensino superior por meio de ações articuladas de valorização docente, apoio acadêmico e aproximação entre universidade e escola básica¹⁰.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: CONFIGURAÇÕES ANTES E DEPOIS DA BNCC

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A institucionalização da Educação Ambiental (EA) no Brasil é resultado de um longo processo de mobilização social, articulação internacional e incorporação progressiva de discursos sobre sustentabilidade no campo educacional. Desde as primeiras iniciativas estatais na década de 1970, marcadas por uma forte influência conservacionista e tecnicista, até a consolidação de políticas públicas voltadas à dimensão crítica da EA, observa-se uma trajetória marcada por tensões conceituais, disputas por sentidos e diferentes projetos pedagógicos.

As primeiras formulações sobre EA no país se alinharam a uma visão preservacionista da natureza, orientada para a conservação dos recursos naturais e a manutenção dos sistemas ecológicos. Influenciada por organismos internacionais e por diretrizes ambientais de viés desenvolvimentista, a

10 A avaliação dos efeitos formativos que o projeto provocou nos estudantes envolvidos serão discutidos em outros espaços de circulação acadêmica. É importante ressaltar que as experiências construídas no núcleo Prodocência vem sendo integrada em algumas das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em CS/Uerj, ministradas por uma das autoras deste trabalho.

EA foi inicialmente pensada como estratégia de educação para o consumo responsável e para a gestão racional do meio ambiente. Durante esse período, predominavam abordagens que concebiam o ambiente como um espaço externo ao sujeito social, dissociado das contradições sociais e históricas que estruturam a relação entre sociedade e natureza.

Nos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990, o debate brasileiro sobre EA foi progressivamente incorporando perspectivas críticas, em sintonia com os movimentos sociais, com a emergência do conceito de justiça ambiental (Acseirad, 2009) e com as pedagogias freireanas. Esse movimento ganha força com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que em seu Artigo 225 estabelece a obrigação do poder público de promover a EA em todos os níveis de ensino. Esse princípio é ampliado com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que representa o principal marco legal da EA no Brasil¹¹. A PNEA define a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada e transversal nos currículos das instituições de ensino formal e também como instrumento de mobilização na sociedade civil. A lei rompe com a ideia de que a EA deva se constituir como disciplina específica, reconhecendo seu caráter transversal, inter e multidisciplinar (Seguro, 2007; Tommasiello et al, 2015). Ao mesmo tempo, reafirma a indissociabilidade entre meio ambiente, cidadania e justiça social, aproximando-se de concepções críticas de educação (Layrargue, 2009). Contudo, a incorporação institucional da EA tem sido marcada por ambivalências. Por um lado, sua legitimação legal e curricular representa um avanço importante. Por outro, sua aplicação prática tem se revelado limitada, frequentemente reduzida a ações pontuais, normativas ou descoladas da realidade socioterritorial dos estudantes. A transversalidade, prevista como princípio, nem sempre se realiza como prática. Nesse contexto, emergem propostas como a Educação Ambiental Crítica (EAC), que se contrapõem a modelos conservacionistas e propõem uma abordagem situada, política e socialmente comprometida com a transformação das condições que produzem a crise ecológica.

11 Ver: Brasil, 1999; 2002; 2012.

Quadro 1: Educação Ambiental no Brasil antes e depois da BNCC

DIMENSÃO	ANTES DA BNCC	DEPOIS DA BNCC
Marco legal	Baseada na Constituição (1988), LDB (1996), PNEA (1999) e Decreto 4.281 (2002).	Mantém a base legal anterior e passa a integrar a BNCC (2018).
Visão pedagógica	Enfoque variando entre conservacionista, comportamentalista e com baixo teor crítico.	Foco na formação ética, cidadania global, sustentabilidade e justiça socioambiental.
Presença no Currículo	Presente em leis e diretrizes como tema transversal, mas sem obrigatoriedade explícita nos currículos escolares. Dependente de projetos extracurriculares ou iniciativas locais.	Reconhecida como tema transversal obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. Deve ser integrada ao currículo de forma interdisciplinar, por meio de competências e áreas do conhecimento.
Práticas educativas	Campanhas, semanas ambientais e projetos pontuais. Os docentes são executores de práticas isoladas e pontuais, com pouca formação específica.	Projetos interdisciplinares, investigação local, protagonismo juvenil e integração com o território. Fala-se em mediação de processos críticos e interdisciplinares, com necessidade de formação continuada.
Desafios	Faltava normativas curriculares claras; pouca valorização institucional.	Risco de invisibilidade nas práticas curriculares escolares. Depende de integração aos PPP e da formação inicial e continuada docente.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Desde sua formulação, a BNCC tem defendido a ideia de transversalidade como princípio metodológico e epistemológico que orienta o tratamento de temas contemporâneos de interesse social no currículo da Educação Básica. No Ensino Médio, a transversalidade é apresentada como estratégia para articular o desenvolvimento de competências e habilidades a partir de temas que atravessam as diversas áreas do conhecimento e mobilizam múltiplas dimensões da vida social.

Em termos metodológicos, a transversalidade na BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar tradicional, incentivando projetos interdisciplinares, práticas contextualizadas e aprendizagens integradoras. Já no plano epistemológico, ela implica reconhecer que certos objetos de conhecimento — como o meio ambiente — não pertencem a uma única área do saber, exigindo múltiplos olhares e a articulação entre ciência, ética, cultura e cidadania.

A Educação Ambiental aparece como um desses eixos e, segundo a BNCC, deve ser incorporada, “respeitando a pluralidade de saberes e culturas”, com foco na sustentabilidade, cidadania global e consciência ecológica. No entanto, essa formulação, embora formalmente avançada, tem sido objeto de críticas significativas na literatura especializada.

Autores como Guimarães (2007) e Loureiro e Cossio (2007) apontam que a transversalidade pode se transformar em uma diretriz difusa, muitas vezes retórica, deslocada de práticas pedagógicas reais e da organização institucional das escolas. Isto posto, a transversalidade do tema ambiental, em especial, na BNCC enfrenta três limites centrais:

1. *Dispersão*: a responsabilidade pela abordagem ambiental pode ficar dispersa entre os componentes curriculares.
2. *Prática de ensino*: orientação apenas por lógica comportamentalista, que apela para mudanças individuais (como consumo consciente e reciclagem) sem problematizar as bases sociais e econômicas da crise ecológica.
3. *Formação inicial e continuada*: ao atribuir ao “conjunto das áreas” a tarefa de abordar os temas transversais, pode-se evitar a formulação de uma política robusta de formação docente, de produção de recursos pedagógicos e avaliação para a transversalidade.

Esses limites comprometem a efetivação da EA e a transforma, na prática, em um ideal normativo de difícil concretização.

Como resultado, o meio ambiente — mesmo reconhecido como questão urgente — corre o risco de ser abordado de forma episódica, normativa ou

até mesmo decorativa, sem integrar os processos centrais de construção do conhecimento na escola.

Portanto, embora a transversalidade na BNCC represente, em tese, uma abertura à interdisciplinaridade e à abordagem complexa de problemas contemporâneos, sua dispersão e falta de operacionalização pedagógica limitam significativamente seu potencial transformador. No caso do meio ambiente, o desafio permanece: é preciso reconfigurar a transversalidade como estratégia institucional e política, que reconheça o papel central da escola na disputa por sentidos sobre desenvolvimento, sustentabilidade e justiça socioambiental.

PERCURSO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EB A PARTIR DOS ANOS 1990 – DESAFIOS TRAZIDOS PELA BNCC

A trajetória da disciplina Sociologia no currículo da EB brasileira reflete as disputas históricas em torno do papel da escola na formação cidadã e da consciência crítica. Após décadas de ausência compulsória do ensino de Ciências Sociais nas escolas, marcadas sobretudo pela repressão durante o período ditatorial (Moraes, 2011), a Sociologia retorna ao cenário educacional nos anos 1990 sob a égide da redemocratização e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996). A partir de então, consolida-se como disciplina importante para a formação cultural, política, social, econômica e ética dos estudantes, com ênfase na leitura crítica da realidade e no reconhecimento da diversidade social. O reconhecimento da Sociologia como disciplina obrigatória em todo o Ensino Médio (Brasil, 2008) significou uma conquista importante para os defensores de uma formação integral e humanística. Contudo, esse processo foi tensionado pela Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), que alterou profundamente a estrutura curricular, introduzindo os itinerários formativos (Ferreira; Santana, 2018).

No novo desenho curricular, consolidado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o Ensino Médio, a Sociologia foi mantida na formação geral básica, mas sofreu com a redução da carga horária e com a diluição de suas especificidades disciplinares, ao ser incorporada como “componente curricular” da área CHSA. Tal reconfiguração tem gerado críticas de diversos

setores acadêmicos e docentes, que apontam para uma marginalização da disciplina e para a perda de sua autonomia pedagógica (Silva, 2020). Em muitos contextos escolares, a presença da Sociologia passa a depender da valorização local e da disponibilidade de professores, ficando subordinada às diretrizes de flexibilização curricular. Ao mesmo tempo, essa reconfiguração abre espaço para a busca de novos arranjos pedagógicos, que articulem os saberes sociológicos com outras áreas do conhecimento.

A BNCC explicita que o meio ambiente deve ser abordado não apenas com a perspectiva natural ou ecológica, mas como um espaço de disputa, conflito e produção de significados culturais. Nesse sentido, a área de CHSA é chamada a problematizar a apropriação dos recursos naturais, os modos de produção e consumo, os impactos das desigualdades socioespaciais e os riscos ambientais.

Nesse cenário, a Educação Ambiental Crítica (EAC) se apresenta como um campo estratégico de aproximação para a Sociologia e CHSA, especialmente por mobilizar temas como desigualdade, território, conflito, cultura e participação — todos altamente sensíveis ao olhar sociológico. A partir dessa interseção, torna-se possível discutir como a Sociologia pode contribuir para uma formação cidadã que reconheça o meio ambiente como dimensão histórica e política da vida social (Lopes, 2004; Martinez-Alier, 2007).

Quadro 2: Ensino de Sociologia no Brasil antes e depois da BNCC

DIMENSÃO	ANTES DA BNCC	DEPOIS DA BNCC
Marco legal da disciplina	Obrigatória nos três anos do Ensino Médio (Lei 11.684/2008); reconhecida como componente autônoma (disciplina escolar).	Mantida na Formação Geral Básica, mas diluída dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Foco curricular	Ênfase na construção do pensamento crítico e na análise de estruturas sociais, relações de poder, cultura e desigualdades.	Ênfase em competências e habilidades; conteúdos fragmentados em temas e práticas de vida social.

DIMENSÃO	ANTES DA BNCC	DEPOIS DA BNCC
Autonomia disciplinar	Preservada enquanto disciplina com conteúdos próprios, abordagens teóricas e metodologias específicas.	Reduzida. Os conteúdos sociológicos aparecem transversalizados, nem sempre identificáveis como tal.
Carga horária	Presente nos três anos do Ensino Médio com previsão mínima de 800 horas anuais.	Redução da carga horária da formação geral; variação conforme arranjos dos itinerários formativos.
Material didático (PNLD)	Livros específicos de Sociologia (PNLD até 2018).	Livros interdisciplinares (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); perda de centralidade do conteúdo sociológico.
Formação docente	Formação em Ciências Sociais reconhecida como requisito principal.	Permanece como requisito, mas professores enfrentam reconfiguração da disciplina em contextos interdisciplinares e com menor valorização institucional.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A proposta de transversalidade, embora avance na ruptura com o modelo disciplinar rígido, termina por enfraquecer os aportes teóricos próprios das disciplinas, colocando em risco a densidade conceitual necessária para a abordagem complexa do meio ambiente. A transversalidade sem articulação política e epistêmica pode converter-se em estratégia de neutralização dos conflitos e das leituras críticas (Loureiro, op cit).

Por fim, vale destacar que a abordagem do meio ambiente na BNCC reflete as disputas de sentido sobre a educação ambiental na política educacional brasileira. Enquanto setores vinculados à Educação Ambiental Crítica (EAC) defendem a inserção do tema como eixo transversal e estruturante da formação ética e cidadã, a BNCC parece oscilar entre essa proposta e um paradigma pragmático, centrado na adaptação dos sujeitos às exigências da sustentabilidade no mercado e na vida urbana.

Em síntese, embora a BNCC reconheça a relevância do meio ambiente como objeto de conhecimento e prática social, seu tratamento ainda carece

de radicalidade teórica, coerência política e intencionalidade pedagógica. Para que a escola contribua de fato para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça socioambiental, é necessário que os educadores reinterpretem o currículo oficial à luz de aportes críticos e das experiências territoriais dos estudantes, fortalecendo práticas escolares emancipadoras.

3 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE O ES E A EAC NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A proposta curricular para a área de CHSA atribui à Sociologia o papel de promover o pensamento crítico, a leitura das realidades sociais e o engajamento cidadão. Nesse horizonte, a aproximação com a EAC não apenas é possível, como se mostra desejável do ponto de vista epistemológico, pedagógico e político. A EAC, ao articular meio ambiente e sociedade como dimensões indissociáveis, propõe uma leitura crítica das relações socioambientais, centrada na ideia de justiça, equidade e pluralidade de saberes. Essa perspectiva converge com os objetivos formativos da Sociologia escolar, que busca introduzir os estudantes à compreensão das estruturas sociais e às dinâmicas de poder que moldam a vida coletiva. Ambas as abordagens se afastam de modelos pedagógicos que tratam os conteúdos como saberes estanques e valorizam práticas educativas que provoquem o pensamento, a problematização e a ação reflexiva.

A crise ambiental é compreendida pela EAC como resultado de um modelo de desenvolvimento calcado na exploração intensiva de recursos e na desigualdade socioeconômica. Para a Sociologia, tais processos são legíveis a partir de categorias como desigualdade social, classes sociais, trabalho, modo de produção, dominação, cultura e ideologia — categorias que se mostram fundamentais também para a análise das desigualdades socioambientais. Ao tratar de temas como urbanização, uso do solo, agricultura, industrialização, globalização e consumo, a Sociologia oferece um repertório conceitual robusto para compreender a gênese dos conflitos ecológicos e das disputas territoriais.

No plano pedagógico, a integração entre Sociologia e EAC permite desenvolver projetos interdisciplinares com foco em realidades territoriais concretas,

utilizando metodologias como etnografia, pesquisa-ação, entrevistas com lideranças comunitárias, entre outras estratégias que incentivam a escuta e a valorização dos saberes locais. A abordagem crítica da EA, ao se afastar de uma concepção meramente técnica ou moralista, abre espaço para que os estudantes compreendam o meio ambiente como dimensão da vida social, em constante disputa de significados e usos.

Do ponto de vista curricular, a transversalidade da Educação Ambiental encontra na Sociologia uma aliada privilegiada para a construção de projetos formativos integradores, que articulem os campos do conhecimento com o cotidiano e com os desafios do mundo contemporâneo. A EAC compartilha com a Sociologia o compromisso com a formação de sujeitos críticos e socialmente implicados, reconhecendo que as juventudes têm papel ativo na produção de alternativas para um futuro mais justo e sustentável.

Ao estabelecer conexões entre as desigualdades ambientais e os processos sociais, econômicos e políticos, a Sociologia oferece mediações conceituais que qualificam a abordagem dos temas ambientais na escola. Por sua vez, a EAC propõe uma ampliação da função da Sociologia no currículo, ao inseri-la em um debate transversal e territorializado, que convoca a disciplina a se posicionar frente às urgências do tempo presente. Trata-se, portanto, de um diálogo fecundo, que tensiona fronteiras disciplinares e convida à reinvenção das práticas pedagógicas a partir da escuta dos territórios, da valorização das experiências juvenis e da leitura crítica do mundo.

DISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

A reformulação curricular proposta pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio impôs reconfigurações profundas à componente curricular Sociologia, contudo, ela ainda dispõe de um conjunto expressivo de objetos de conhecimento e categorias analíticas para tratar criticamente o tema meio ambiente e sociedade, tanto de maneira disciplinar quanto transversal. A leitura sociológica da questão ambiental rompe com a visão naturalizante do meio ambiente como “recurso” e desloca o foco para os processos sociais que produzem a degradação ecológica, as desigualdades territoriais e os conflitos ambientais.

Quadro 3: Objetos de Conhecimento da Sociologia Escolar e articulações com o tema Meio Ambiente e Sociedade

OBJETO DE CONHECIMENTO / EIXO TEMÁTICO	CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE AMBIENTAL
Trabalho e produção	Análise das relações entre modos de produção, exploração de recursos naturais e impactos ambientais; crítica ao modelo de desenvolvimento.
Cultura e identidade	Valorização das cosmologias indígenas, saberes populares e formas diversas de relação com a natureza; crítica à homogeneização cultural.
Poder e conflito	Estudo das disputas territoriais, movimentos sociais ambientais e políticas públicas; ênfase em justiça socioambiental.
Estrutura social e desigualdade	Compreensão dos impactos ambientais desiguais a partir de marcadores sociais da diferença; crítica à distribuição desigual dos riscos ecológicos.
Relações étnico-raciais e de gênero	Análise das intersecções entre opressões sociais e ambientais; destaque para o protagonismo de mulheres, povos indígenas e comunidades negras na resistência ecológica.
Modernidade e globalização	Discussão sobre riscos ecológicos globais, mudanças climáticas, sociedade de consumo e desafios do desenvolvimento sustentável.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A inclusão das relações étnico-raciais e de gênero amplia a complexidade da abordagem ambiental ao destacar que os impactos ecológicos não são neutros. Mulheres — especialmente mulheres negras, camponesas e indígenas — frequentemente assumem funções de cuidado e resistência em contextos de escassez de recursos, violação de direitos e devastação de territórios. Do mesmo modo, os povos indígenas e comunidades quilombolas vivenciam conflitos ecológicos como expressão da continuidade da colonialidade do poder e da invisibilização de seus saberes e modos de vida. Ao tratar dessas interseccionalidades, a Sociologia escolar fortalece a perspectiva de

uma justiça socioambiental, integrando o debate sobre o meio ambiente às lutas por equidade.

Transversalmente, a Sociologia também contribui para qualificar a abordagem multidisciplinar do tema. Ao lado da Geografia, da História e da Filosofia, ela pode ajudar a estruturar projetos que articulem os saberes escolares com os saberes territoriais, que promovam o diálogo com movimentos sociais e que valorizem experiências comunitárias de resistência e cuidado com a terra. Sua contribuição está, sobretudo, na capacidade de problematizar a realidade e historicizar os processos sociais, algo essencial para que a EA supere o enfoque conservacionista e se torne efetivamente crítica.

A Sociologia escolar pode se aliar a Educação Ambiental Crítica e contribuindo para a formação de sujeitos que compreendam o meio ambiente não como paisagem neutra, mas como campo de disputas sociais, desigualdades históricas e possibilidades de transformação coletiva. Mas como foi dito anteriormente, os(as) professores(as) de Sociologia enfrentam desafios consideráveis para realizar essa mediação - desde falta de formação específica, sobrecarga curricular, ausência de materiais didáticos até a falta de valorização de sua contribuição no currículo todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui um conjunto de reflexões sobre a potencialidade que há no diálogo entre o Ensino de Sociologia e da Educação Ambiental no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio. Essas reflexões são frutos do trabalho de produção de conteúdos didáticos para o acervo digital situado no site Conexões Sociológicas, em que pudemos juntos elaborar a sequência didática, discutir o conteúdo das aulas-textos e elaborar diversas atividades a partir de diferentes recursos didáticos. Para a construção dos materiais didáticos, tomamos a linguagem própria dos jovens cariocas como mediação para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e aprendizagem dos objetos de conhecimento (ver Anexo 1).

Desta experiência, com os estudantes vinculados ao núcleo Prodocência surgiram dois desdobramentos: 1) incorporar imediatamente o aprendido

prático decorrente do projeto nas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/Uerj; 2) elaboração de duas novas ementas para a licenciatura discutindo: a) a fundamentação teórico-metodológica da Sociologia Ambiental e pesquisas de referência e b) articulando teoria e prática na formação inicial a partir da temática do meio ambiente, bem como a transversalidade e interculturalidade no ensino de Sociologia (Ver Anexos 2 e 3).

Essa experiência sinaliza, em nosso entendimento, para o fortalecimento institucional da Licenciatura em Ciências Sociais da Uerj – qualificando o ensino, pesquisa e extensão – e para a permanência estudantil no curso. Esperamos que futuramente consigamos identificar o impacto na prática profissional dos nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri et al. *O que é Justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: junho de 2025.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta o art. 2º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. *Diário Oficial da União: seção 1*,

Brasília, DF, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/publicado-decreto-que-institui-programa-mais-professores>. Acesso em: [coloque aqui a data de acesso].

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia no ensino médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: junho de 2025.

_____. Ministério da Educação. *Caderno Meio Ambiente: educação ambiental, educação para o consumo*. Curadoria de Maria Luciana da Silva Nóbrega. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022.

(Série Temas ontemporâneos Transversais. Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: junho de 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: junho de 2025.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558> Acesso em: junho de 2025.

_____. Ministério da Educação. Guia do livro didático do PNLD 2021 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Brasília, DF: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/MEC, 2021. Disponível em: <https://chatgpt.com/g/g-p-6858092c4028819182dbc36e5ce51f61-educacao-ambiental/c/685c1fde-62e8-8005-9420-4290f801920b> Acesso em junho de 2025.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia. In *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53. Disponível em: <file:///C:/Users/gpcse/Downloads/marceloaraujo,+4+AR-T+1+A+REFORMA+DO+ENSINO+M%C3%89DIO+E+O+ENSINO+DE+SOCIOLOGIA+41-53.pdf> Acesso em junho de 2025.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Coords.) *Vamos cuidar do Brasil? Conceitos e práticas em Educação Ambiental*. Brasília, DF: Ministério da Educação (Coordenação Geral de Educação Ambiental); Ministério do Meio Ambiente (Departamento de Educação Ambiental), UNESCO, 2007, p. 85-93.

HERINGER, Rosana. *Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas*. Cadernos de Estudos Sociais, v. 37, n. 2, p. 55– 76, dez. 2022. DOI: 10.33148/CES(2143).

LAYRARGUE, Philippe Pomier. In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & Castro, R. de S. (Orgs.). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez. p. 11-31. 2009.

LOPES, S.L. (Coord.) *A ambientalização dos conflitos sociais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

LOUREIRO, C. F. B., COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Coords.) *Vamos cuidar do Brasil? Conceitos e práticas em Educação Ambiental*. Brasília, DF: Ministério da Educação (Coordenação Geral de Educação Ambiental); Ministério do Meio Ambiente (Departamento de Educação Ambiental), UNESCO, 2007, p. 57–63.

MARTINEZ-ALIER, Joan. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, 31(85), 2011, p. 359–382. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004> Acesso em junho de 2025.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Currículo Referência Rio SEE/RJ: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: junho de 2025.

SEGURA, Denise S. Baena. Educação ambiental nos projetos transversais In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Coords.) *Vamos cuidar do Brasil? Conceitos e práticas em Educação Ambiental*. Brasília, DF: Ministério da Educação (Coordenação

Geral de Educação Ambiental); Ministério do Meio Ambiente (Departamento de Educação Ambiental), UNESCO, 2007, p. 95-101.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino de Sociologia e a BNCC. In: BRUNETTA, Altair Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (orgs.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 51-55.

TOMMASIELLO, M. G. C.; ROCHA, E. M. P. da; MASHI, E. M. M. B. A educação ambiental como tema transversal no ensino médio na perspectiva de professores. *Comunicações*, Piracicaba, SP, ano 22, n. esp. 2, p. 35-64, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep35-64>. Acesso em: junho de 2025.

UNESCO; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Recursos educacionais abertos: guia para elaboração de políticas*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191567_por. Acesso em: 20 jun. 2025.

VIEIRA, A. de H. P.; PAUL, J-J; BARBOSA, M. L. de O. A entrada dos egressos de licenciaturas da educação superior na docência. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 28, e023006, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100006> Acesso em: junho de 2025.

ANEXO 1

PROJETO CONEXÕES SOCIOLÓGICAS (PRODOCÊNCIA/Uerj)

Sequência didática do Módulo Meio Ambiente e Sociedade voltado para o Ensino Médio (Recurso Educacional Aberto do site Conexões Sociológicas)

Unidade 1: Um mundo só: 1) As ciências sociais e o meio ambiente, 2) Culturas e Natureza;

Unidade 2: A crise ambiental que produzimos: 1) Como o capitalismo alterou nossa relação com a natureza?, 2) Questões ambientais contemporâneas;

Unidade 3: Crise ambiental e desigualdades: 1) Estratificação social e crise ambiental, 2) Racismo ambiental;

Unidade 4: Poder político e meio ambiente: 1) Responsabilidades ambientais do Estado brasileiro, 2) Políticas públicas de meio ambiente;

Unidade 5: A nova ordem mundial e o meio ambiente: 1) Organizações internacionais, tratados e conferências sobre meio ambiente; 2) Deslocados ambientais;

Unidade 6: Cidadania ambiental: 1) Movimentos sociais ambientalistas; 2) Direitos e deveres de cidadania;

Unidade 7: Juventude e protagonismo ambiental: 1) Juventude e a nova consciência ambiental, 2) Caminhos para ação.

ANEXO 2

Proposta de disciplina para Graduação

Curso: Licenciatura/Bacharelado em Ciências Sociais

Disciplina eletiva: Tópico Especial em Sociologia

Tema da disciplina: Meio Ambiente e Sociedade nas Ciências Sociais

Carga horária: 60h (4 créditos)

Formato: semestral (18 semanas)

Ementa:

A relação natureza-sociedade nas Ciências Sociais e os campos disciplinares Sociologia Ambiental, Ecologia Política e Antropologia Ambiental. Teoria Social contemporânea e problematização das bases epistêmicas do pensamento ambiental hegemônico. Pesquisas emergentes sobre questões ambientais nas Ciências Sociais e suas perspectivas metodológicas. Análise das desigualdades socioambientais, conflitos ecológicos, cosmologias diversas e saberes territoriais.

Objetivos:

- Compreender os fundamentos teóricos e históricos dos campos disciplinares da Sociologia Ambiental, Ecologia Política e Antropologia Ambiental e suas abordagens sobre a crise ambiental contemporânea.
- Identificar e problematizar as bases epistêmicas do pensamento ambiental moderno, como o dualismo natureza/cultura, a visão antropocêntrica e a racionalidade instrumental.
- Estudar autores e correntes da teoria social contemporânea que contribuam para uma leitura crítica das relações entre sociedade e natureza, incluindo abordagens latino-americanas e descoloniais.
- Mapear pesquisas emergentes nas Ciências Sociais que tratam de temas ambientais, analisando seus enfoques teóricos e metodológicos

- Analisar os conflitos socioambientais em diferentes contextos, com ênfase em desigualdades territoriais, racismo ambiental e disputas por bens comuns.
- Refletir sobre as cosmologias não ocidentais e os saberes territoriais, valorizando a diversidade epistêmica na construção de alternativas à crise civilizatória.

Programa:

1. O debate socioambiental nas Ciências Sociais. Crítica ao modelo de desenvolvimento e à racionalidade instrumental.
2. Apresentação do campo da Antropologia Ambiental. Território e cultura. Cosmologias não ocidentais e práticas ambientais indígenas e quilombolas.
3. Apresentação do campo da Sociologia Ambiental. Transformações ecológicas e desigualdade social. Racismo ambiental e justiça ambiental como categorias analíticas.
4. Apresentação do campo da Ecologia Política. Meio ambiente como questão política: trabalho, consumo e exclusão ambiental (direitos)
5. Articulação entre Ciências Sociais e Epistemologias do Sul: perspectivas críticas. Ecologia de saberes e tradução intercultural nas disputas ambientais.
6. Pesquisas emergentes sobre questões ambientais nas Ciências Sociais e suas perspectivas metodológicas

ANEXO 3

Proposta de disciplina para Graduação

Curso: Licenciatura em Ciências Sociais

Disciplina eletiva: Tópico Especial de Ensino das Ciências Sociais na Educação Básica

Tema da disciplina: Meio Ambiente e o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Carga horária: 60h (4 créditos)

Formato: semestral (18 semanas)

Ementa:

Perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transversais no Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica sobre a relação natureza-sociedade. Marcos legais e estudos das políticas públicas e curriculares sobre Educação Ambiental no Brasil. Contribuições teórico-metodológicos da Educação Ambiental Crítica (EAC) para a formação e prática docente. Planejamento de práticas educativas sobre meio ambiente e sociedade ancoradas em territórios, juventudes e justiça socioambiental. Análise e elaboração de projetos didáticos e intervenções escolares pautadas na dialogicidade e na cidadania ambiental.

Objetivos:

- Analisar os fundamentos e categorias centrais da Sociologia Ambiental, da Antropologia Ambiental e da Ecologia Política, compreendendo suas abordagens sobre os conflitos socioambientais e os modos de apropriação da natureza.
- Discutir os aportes das Epistemologias do Sul para a crítica ao pensamento hegemônico moderno e para a valorização de saberes locais, tradicionais e subalternizados na construção do conhecimento social e ambiental.

- Refletir sobre o lugar da Educação Ambiental no ensino de Ciências Sociais, considerando seu potencial de articulação entre currículo escolar, território e participação cidadã.
- Elaborar propostas de ensino e projetos pedagógicos contextualizados e críticos, que mobilizem os conhecimentos das Ciências Sociais para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar realidades socioambientais.
- Exercitar a articulação entre teoria e prática docente, desenvolvendo autonomia pedagógica e capacidade de intervenção no currículo escolar por meio de estratégias participativas e territorializadas.

Programa:

1. O debate socioambiental nas Ciências Sociais e sua contextualização nos currículos escolares.
2. História, políticas públicas e expansão da Educação Ambiental (EA) no Brasil – balanço e desafios.
3. Concepções e paradigmas da Educação Ambiental. A perspectiva da Educação Ambiental Crítica (EAC).
4. Abordagem disciplinar no Ensino de Ciências Sociais na EB sobre questões ambientais. Análise curricular; análise e desenvolvimento de materiais didáticos. Planejamento pedagógico.
5. Interdisciplinaridade e transversalidade da EAC na educação escolar. Análise de práticas escolares e de ensino; projeto político pedagógico (PPP); projetos de intervenção socioambiental como caminho para ambientalização da experiência escolar.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E SUBJETIVIDADES: O PROCESSO DO (RE)CONHECIMENTO DE SI ENQUANTO PROFESSOR(A)

Kátia Ramos Silva¹

RESUMO

A construção identitária da docência é um processo complexo, permeado por experiências formais e cotidianas que contribuem para formar nos indivíduos o reconhecimento de si enquanto educador/a. O ambiente acadêmico é identificado como o lócus, por excelência, da formação inicial e continuada da docência. Contudo, ainda que de forma contraditória, durante a orientação na graduação em licenciatura, somos surpreendidos com partilhas de inúmeros licenciandos que demonstram não se autoidentificarem enquanto futuros docentes, o que desdobra em evasão e/ou baixa adesão às propostas formativas dos cursos. Essa perspectiva, muitas vezes, é redimensionada após uma experiência transformadora na vida dos licenciandos: o estágio supervisionado. Através da prática de ensino desenvolvida durante essa etapa acadêmica obrigatória no currículo, os discentes adquirem experiências que os aproximam da profissão docente, prevendo caminhos por onde trilhar após a conclusão do curso. Nesse sentido, esse trabalho busca refletir sobre as nuances que o Estágio Supervisionado apresenta para discentes licenciandos em Ciências Sociais de uma Instituição de Ensino Superior do cariri paraibano, enquanto reflexão sobre a prática docente, bem como para o reconhecimento de si enquanto futuros profissionais. Como metodologia de pesquisa exploratória, contatamos discentes que concluíram a disciplina de Estágio Supervisionado no ano de 2024, aplicamos questionários semi-

1 Doutora em Sociologia/UFPB; Professora de Sociologia da UFCG/Campus Sumé, katia.ramos@professor.ufcg.edu.br.

-estruturado, além dos estudos de bibliografia temática sobre formação docente, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais e Identidade docente. Os resultados indicam que, através da experiência no Estágio Supervisionado, os discentes puderam desenvolver atividades didático-pedagógicas relevantes, estimulando-os a ampliar os horizontes da docência que, muitas vezes, é reconhecida apenas ao planejamento e prática de ensino. Assim, foi possível redimensionar a formação inicial docente, percebendo a si mesmos enquanto sujeitos imersos em um complexo processo formativo que os capacita para a docência, pesquisa e extensão de forma crítica e reflexiva sobre o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Construção de Identidade, Subjetividades.

INTRODUÇÃO

A Sociologia, enquanto campo de conhecimento, tem assumido a tarefa de compreender a realidade social na sua complexidade. Quando a disciplina Sociologia voltou a ser obrigatória no Ensino Médio, através da Lei 11.684/2008, alterando a Lei Federal 9.394/1996 (LDB), esse retorno trouxe um novo fôlego à reflexão em torno da Sociologia Escolar (BODART, 2024), ampliando o número de publicações, bem como estimulando a abertura de novas licenciaturas nos últimos anos (MEUCCI, 2000).

Na região Nordeste, entre as Universidades Públicas, após o cenário de 2008, apontamos a abertura de novos cursos de ciências sociais, dentre eles, destacamos o curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/Sumé, que iniciou suas atividades no ano de 2009.

Contudo, dentre os desafios da disciplina, o caso do ensino de sociologia na educação básica na Paraíba também deve ser considerado. Após a Lei 11.684/2008, no mesmo ano, o governo do Estado lançou um edital de concurso público para o cargo de professor da educação básica das disciplinas de filosofia e sociologia. No entanto, de acordo com o edital, os licenciados em Ciências Sociais formados depois de 1998 não poderiam assumir o cargo de professores de sociologia. Depois de toda uma luta jurídica e política que se estendeu desde 2009 a 2012, o Edital foi retificado por meio de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) assinado em 2012, o qual também indicou a nomeação de todos os candidatos aprovados, possibilitando assim, a implantação da Sociologia na Educação Básica da Paraíba por profissionais habilitados.

Assim, é relevante reconhecer que a reinserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio da Paraíba foi feita de forma insatisfatória e que o seu ensino ainda continua precarizado, uma vez que mesmo com a atuação de docentes concursados, mantém antigas práticas de contratação de profissionais não habilitados para lecionar a disciplina, carga horária insuficiente, carreira docente insatisfatória em termos de condições de trabalho e salário, entre outras. Daí porque deve-se assegurar uma discussão permanente sobre esses temas tão necessários à análise do ensino de sociologia na educação básica no Brasil e na Paraíba.

Nos dias atuais, ainda vislumbramos desafios cotidianos, tais como os que foram acima citados. Na formação de professores também se constata dificuldades relatadas por discentes e egressos relacionadas ao entendimento sobre a atuação enquanto (futuro) docente, ou seja, sobre a prática de ensino em si (SOUZA & GOMES, 2016), o que ocasiona por vezes questionamentos sobre sua capacidade profissional e intelectual para lidar com contexto complexo e desafiador de uma sala de aula, além dos desafios que passam pela complexa construção da identidade, além do reconhecimento e valorização de ser cientista social na atualidade.

A construção identitária da docência é um processo permeado por experiências formais e cotidianas. O ambiente acadêmico é identificado como o lócus, por excelência, da formação inicial e continuada da docência. Contudo, ainda que de forma contraditória, durante a orientação de estágio supervisionado na graduação em licenciatura, somos surpreendidos com partilhas de inúmeros licenciandos que demonstram não se autoidentificarem enquanto futuros docentes, o que desdobra em evasão e/ou baixa adesão às propostas formativas dos cursos.

Essa perspectiva, muitas vezes, é redimensionada após uma experiência transformadora na vida das/os licenciandas/os em Ciências Sociais: o estágio supervisionado. Através da prática de ensino desenvolvida durante essa etapa acadêmica, os discentes adquirem experiências que os aproximam da profissão docente, prevendo caminhos por onde trilhar após a conclusão do curso.

Nesse sentido, esse trabalho busca discutir sobre as nuances que o Estágio Supervisionado apresenta para discentes licenciandas/os em Ciências Sociais de uma Instituição de Ensino Superior do cariri paraibano, enquanto reflexão sobre a prática docente, bem como para o reconhecimento de si enquanto futuros profissionais.

Como metodologia de pesquisa exploratória, contatamos discentes que concluíram a disciplina de Estágio Supervisionado no ano de 2024, aplicamos questionários semi-estruturados, além dos estudos de bibliografia temática.

Os resultados indicam que, através da experiência no Estágio Supervisionado, os discentes puderam desenvolver atividades didático-pedagógicas relevantes, estimulando-os a ampliar os horizontes da docência.

Assim, foi possível redimensionar a formação inicial docente, percebendo a si mesmos enquanto sujeitos imersos em um complexo e gradativo processo formativo que os capacita para a docência, pesquisa e extensão de forma crítica e reflexiva sobre o ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

O exercício de “Pesquisar” envolve um processo sistemático de apreensão da realidade, em busca da construção do conhecimento e/ou aprofundamento/problematização de um conhecimento prévio. Reconhecendo que o método não precede ao objeto, mas ele é condicionado por este, a análise do objeto de estudo sinaliza quais caminhos a investigação percorrerá para responder à sua problematização. O nosso objeto – identidade e formação docente entre discentes licenciandas/os em Ciências Sociais – por si só, aponta para certa exigência por análise minuciosa. Assim, esclarecemos que esta pesquisa é qualitativa, visto que se propõe a buscar significados, condições objetivas e subjetivas, abrangendo uma pluralidade de possibilidades que medidas quantificáveis não compreenderiam.

Ademais, é importante destacar que se trata de uma pesquisa que em estágio inicial, que analisa dados preliminares obtidos através da experiência enquanto orientadora de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais. Contudo, a proposta é continuar a pesquisa através da aplicação do questionário em turmas futuras, com a finalidade de conseguir um corpus de análise mais ampliado e consistente.

O universo da pesquisa foi construído por dez discentes que concluíram a disciplina de Estágio Supervisionado no ano de 2024, ou seja, com a memória recente das experiências adquiridas nas escolas-campo. Utilizamos o questionário semi-estruturado, combinando 10 questões objetivas e 13 questões subjetivas, com a finalidade de proporcionar uma percepção panorâmica sobre o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, bem como desenvolver uma reflexão mais aprofundada, através das respostas subjetivas, sobre a formação docente durante o curso de licenciatura, a experiência durante o Estágio Supervisionado e repercussão dessa experiência na identidade docente

e sobre o reconhecimento de si enquanto futuros docentes. Nesse sentido, esse questionário articula elementos de um modelo de roteiro pré-definido com possibilidades e flexibilidade de aprofundar determinadas questões relacionadas à pesquisa.

Entende-se que o percurso metodológico traçado para tal pesquisa percorreu etapas que, geralmente, são propostas para um satisfatório aproveitamento, tais como levantamento bibliográfico para traçar o estado da arte do objeto, definição das categorias, aproximação com o campo de estudo, contatos com discentes que concluíram a disciplina de Estágio Supervisionado no ano de 2024, aplicação de questionários com os mesmos e, por fim, a análise dos dados obtidos através das respostas dos discentes. Esclarecemos, assim, que os resultados da pesquisa são provisórios e correspondem ao contexto específico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A permanente discussão teórica – e não apenas na fase inicial – desponta como elemento significativo em uma pesquisa, visto que possibilita a atualização constante de conhecimento, além de contribuir para que o investigador desnaturalize a realidade.

Nesse sentido, reconhecemos que o estágio supervisionado constitui-se enquanto experiência formativa que envolve teoria e prática pedagógica. Durante um curso de graduação, para além das disciplinas de cunho pedagógico e que discute aspectos gerais relacionados à educação, a maior parte do currículo acadêmico se volta a atender as demandas de uma formação teórica. Assim, destacamos que o estágio supervisionado se trata de uma vivência de formação docente, visto que, nesse momento, discentes licenciandas/os sairão de forma concreta dos muros acadêmicos e se depararão com a realidade escolar. Conforme expresso por Bodart:

O período de estágio curricular supervisionado vai além da simples prática docente. Este é o momento de se inserir no ambiente escolar, compreendendo suas estruturas físicas e simbólicas, a organização burocrática e, principalmente, os estudantes e os profissionais que ali atuam (BODART, 2024, p. 45).

A reflexão sobre formação docente dialoga com os estudos desenvolvidos por Gatti (2016). A autora pontua que, para que a educação escolar exista, é necessário que as gerações dialoguem e ocorra a partilha de conhecimentos e práticas. Os docentes fazem essa mediação. Assim, “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos” (GATTI, 2016, p. 3).

Conforme expressei acima, o objetivo desse trabalho é discutir representações do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais para licenciandas/os de uma Instituição de Ensino Superior do cariri paraibano e o reconhecimento de si enquanto futuros profissionais, a partir das vivências adquiridas com essa prática obrigatória no currículo acadêmico. Nessa perspectiva, os estudos realizados por Vieira (2023) colaboram para entender como as experiências profissionais prévias obtidas através do estágio supervisionado contribuem para a possível formação identitária com a profissão docente na chamada Sociologia Escolar. Para tanto, a autora discute a temática de formação de professores, a partir dos conceitos desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, tais como de *habitus*, classe social, campo, capitais e trajetórias sociais.

Nesse sentido, Silva (2020) também contribuiu com a análise dos dados da pesquisa, na medida em que teve como universo de pesquisa a formação professores de sociologia do ensino médio que atuam no cariri paraibano, a partir das suas trajetórias. Para essa pesquisa, o autor também fundamentou sua análise a partir de conceitos bourdesianos.

Pimenta e Lima (2006) discutem sobre a articulação entre teoria e prática durante a experiência do estágio. Segundo as autoras, “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (2006, p. 2).

Como referencial teórico, nos apoiamos também nas reflexões desenvolvidas por Oliveira (2014), que discute sobre a formação de professores em Ciências Sociais e a relevância do estágio supervisionado para a consolidação desse processo. Nesse sentido, Oliveira reconhece que, para além das questões formativas, a experiência do estágio adquire contornos e dimensões (talvez)

não previstos inicialmente: podendo ser reconhecido enquanto espaço de pesquisa não apenas para estagiários, mas para professores da educação básica e para a própria Instituição de Ensino Superior.

É relevante que os dados angariados por meio do estágio supervisionado sejam sistematizados, para que se possa, por meio dessa experiência, mapear a realidade do ensino em determinada região, conhecendo os desafios postos ao Ensino de Sociologia, para que a partir de tais informações se possa repensar a formação docente (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

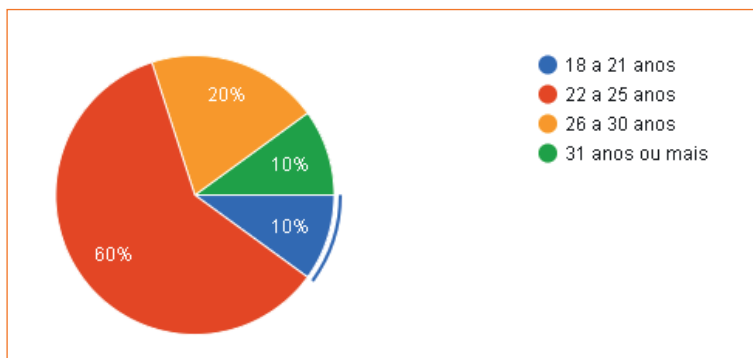
Convém destacar que a motivação dessa pesquisa é a experiência como docente orientadora de Estágio Supervisionado e a escuta constante de relato de discentes que chegam a essa etapa curricular sem motivação para o exercício da docência, mas agindo apenas por obrigatoriedade para ter acesso ao diploma. Contudo, após a vivência no Estágio, a compreensão docente é redimensionada e começam a vislumbrar perspectivas e possibilidades futuras enquanto educadores. Assim, essa atividade formativa condiciona diversas possibilidades de (re)conhecimento e construções identitárias nos discentes.

ANÁLISES DOS DADOS

A construção identitária docente é uma temática amplamente discutida em pesquisas realizadas na área educacional, com abordagens repletas de nuances e peculiaridades que contribuem para aprofundar e refletir o entendimento sobre o “ser docente” na atualidade. Nesse sentido, mesmo após a conclusão de um curso de licenciatura ou uma capacitação docente, consideramos que identidade e reconhecimento de si enquanto docente não é inerte, nem “nasce” pronta e acabada. Ela é resultado de todo um conjunto de relações e eventos que acontecem na vida dos indivíduos. É construída no cotidiano e, de acordo com as vivências e contextos, pode ser redimensionada. Não devemos, desta forma, naturalizá-la. Com a finalidade de adquirir subsídios empíricos mais consistentes para essa discussão, ampliamos o nosso alcance investigativo, através do uso do questionário semi-estruturado, com discentes

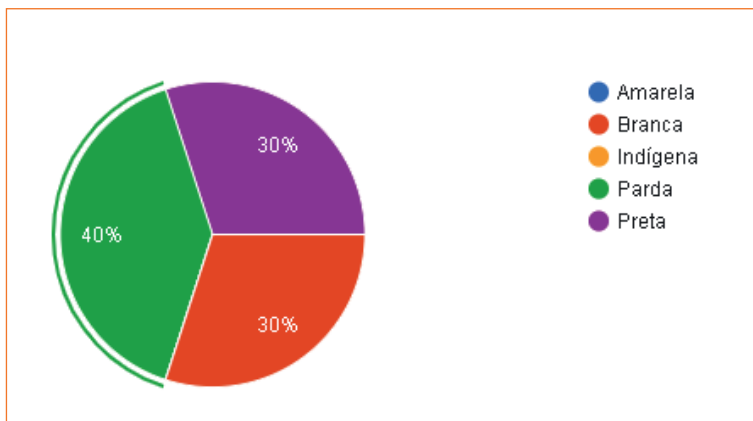
da Licenciatura em Ciências Sociais que concluíram o estágio supervisionado no período 2024.2.

Assim, com a finalidade de apresentar de forma panorâmica o universo da pesquisa, devemos esclarecer que dos dez discentes participantes, sete são mulheres e três homens. Quanto à idade, temos o seguinte dado:



Fonte: elaboração própria

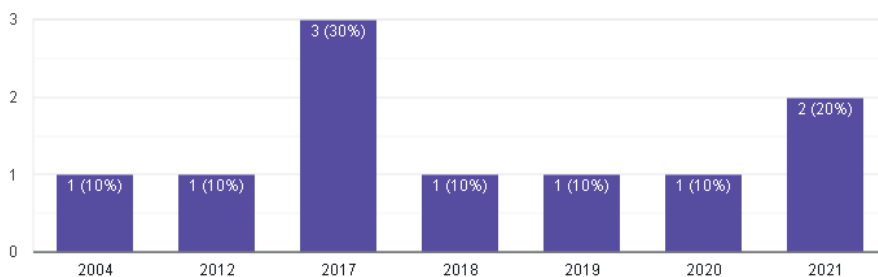
Nesse sentido, o nosso corpus de análise é construído, em grande parte, por mulheres e com idade variando entre 22 a 30 anos de idade. Assim, no que se refere à cor/raça, os participantes se identificam:



Fonte: elaboração própria

Quanto ao estado civil, oito são solteiros(as) e dois casados(as)/ com filhos. Quanto à questão da renda mensal, sete responderam que possuem renda e que contribuem com a renda familiar.

Em seguida, adentramos nas perguntas que se relacionam a inserção no ensino superior e, mais especificamente, às trajetórias que os(as) levaram a optar por um curso de licenciatura em Ciências Sociais. Sobre o ano de conclusão no Ensino Médio, responderam a seguinte informação:



Fonte: elaboração própria

Diante desse dado, demonstram que os participantes da pesquisa tiveram acesso à disciplina Sociologia escolar no Ensino Médio. Assim, já possuíam um conhecimento prévio sobre conhecimentos gerais que norteiam o ensino de sociologia.

Quando questionados se o curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi a primeira opção no ENEM, sete responderam de forma afirmativa e três respostas foram negativas. A primeira opção dos(as) três discentes seriam Direito, Agroecologia e Educação do Campo. Contudo, por motivações diversas, como impossibilidade de deslocamento para outra cidade e/ou pela nota no ENEM não ter atingido o percentual mínimo para disputar uma vaga nos cursos citados. Na sequência, nove discentes apontam que desejam fazer outro curso superior. Na pesquisa desenvolvida por Vieira (2023) também se constata informações semelhantes.

Com relação às motivações para cursar a Licenciatura em Ciências Sociais, as respostas perpassam entre: possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais; identificação com a área (adquirida durante o Ensino Médio);

deslocamento mais próximo de casa; nota no ENEM compatível com a nota de corte para entrada no curso, conforme já apontado acima.

Ao longo do curso, oito discentes participaram de programas e projetos de incentivo a docência (PIBID, PET, Monitoria e projetos de extensão), o que contribuiu bastante na imersão no curso e nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de sociologia. Além do acesso ao conhecimento mais próximo à realidade docente, devemos destacar também o auxílio desses programas na renda mensal dos discentes, conforme destaca SILVA (2020):

As mediações institucionais – bolsas de estudos – têm um impacto profundo na vida dos alunos, principalmente entre os oriundos das camadas populares, pois também ajudam na renda familiar, garantindo-lhes a permanência na universidade, além de inseri-los na pesquisa acadêmica, abrindo caminho para produção científica, participação em eventos, bem como possibilitar uma pós-graduação. Enfim, essas mediações potencializam o capital cultural institucionalizados dos mesmos, ampliando suas chances no mercado de trabalho.

Um curso de licenciatura deve contemplar, em seu Projeto Político de Curso, disciplinas de curso pedagógico e relacionadas à reflexão sobre a prática docente. Assim, em relação à(s) disciplina(s) que apontam como aquela(s) que capacita os discentes para a prática docente, um dos respondentes afirmou que nenhuma experiência ou disciplina contribuiu para sua formação docente. Os demais apontam para a disciplina de Didática, os Laboratórios de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais (LAPPPECS) e os Estágios Supervisionados. Uma das respostas elucida uma reflexão crítica sobre a experiência enquanto graduanda na licenciatura:

“Acredito que o curso como um todo nos capacita de alguma forma. Desde as disciplinas teóricas, os Laboratórios de Pesquisa e Práticas Pedagógicas bem como os estágios, cada um traz um aspecto importante no que se refere o exercício da prática docente. No âmbito acadêmico vivenciamos um “mundo ideal” no que se refere a prática docente, o que destoa completamente do que podemos observar na realidade escolar. Ou seja, fomos capacitados, mas para um cenário completamente diferente da realidade, que é repleto de desinteresse (com suas ressalvas)”

“Pude confirmar alguns dos aspectos problemáticos da docência, mas por outro, pude também compreender que nem tudo se limita aos problemas. Existem sim alunos interessados e comprometidos com a aprendizagem, e que fazem o trabalho valer a pena”.

O relato acima demonstra o choque constatado entre a vivência acadêmica, com suas teorias e tentativas de experiências práticas e a realidade escolar, permeada de experiências instigantes e transformadoras, bem como, por outro lado, marcadas por desafios complexos, tais como por desinteresses demonstrados por alguns discentes da educação básica, o que possibilita reflexões profundas sobre o fazer docente nesse contexto.

A experiência no Estágio Supervisionado possibilitou a mudança de perspectiva sobre “o fazer docente” de alguns participantes da pesquisa, conforme os relatos:

“Como saímos do ensino médio ‘recentemente’ temos noção de como é a realidade, contudo, na faculdade alguns professores tem uma visão um tanto diferente da vida escolar. No estágio é que a gente de fato conhece a vivência de uma escola, para além do ponto de vista do estudante, já que nessa situação, nos colocamos como professores”.

‘Acredito que foi no momento do estágio que vi as nuances do espaço escolar, além da importância de estarmos em sala sob supervisão de um professor e, em paralelo a isso, sendo constantemente orientados pelo professor do estágio dentro da universidade. Principalmente, porque esse é um momento que podemos errar e teremos alguém para nos olhar e nos reorientar para corrigir os erros da nossa prática profissional”

A supervisão do professor da educação básica desponta como elemento relevante para o desenvolvimento formativo adequado dos discentes durante o estágio. De fato, é um momento em que os discentes podem atuar enquanto professores, mas com o apoio e supervisão de um professor que já conhece as turmas, o espaço, as formas de comunicação e pode contribuir para que a experiência do estágio seja satisfatória. Conforme expresso por Bodart (2025, p. 46), “Essa fase consiste na prática educativa em contextos escolares reais,

supervisionada por professores experientes, permitindo ao licenciando aplicar, refletir e aprimorar os conhecimentos adquiridos durante a graduação”

Diante desses relatos, cinco discentes esclareceram que a vivência do estágio possibilitou maior identificação com a prática docente.

“Me identifiquei. Acabei tomando gosto pelo processo criativo das aulas e suas aplicações”.

“Reafirmei minha vocação para a docência”

“Durante as atividades achei o ambiente escolar cativante, embora desafiador. Mas é muito bom quando a gente prepara a aula e a gente sente que os alunos estão se envolvendo na aula, interação e participam da nossa aula. Não estou romantizando a profissão, principalmente porque tem dias que é desafiador conseguir ministrar uma aula, mas apenas gostei da sensação do estar em sala de aula”.

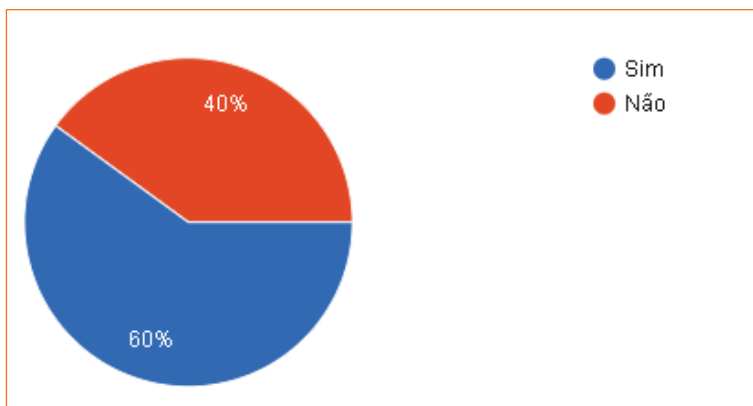
Pontuamos que três discentes, afirmaram que, embora a docência ainda não seja a primeira opção para exercer uma profissão futura, o estágio proporcionou uma nova perspectiva *“apesar de não querer ser”*.

“Lecionar ainda continua não sendo a minha primeira opção no que se refere ao campo profissional, mas não é algo descartável”.

Por fim, dois discentes foram categóricos ao afirmar que o estágio supervisionado comprovou que não possuem vocação para a docência:

“De certa forma eu não acredito plenamente que eu seria uma boa profissional... não consegui me ver realizando essa atividade diariamente”.

Assim, ainda que de forma um tanto redundante, questionamos se, desejam se tornar docentes e, como resposta, tivemos o seguinte resultado:



Fonte: elaboração própria

As motivações alegadas sobre “não ser docente” perpassam as seguintes: não identificação com a prática docente; não se sentir plenamente seguro para o exercício profissional; não se sentir adequada(o) para a sala de aula.

A reflexão abaixo sintetiza que o aspecto formativo da graduação ainda não contempla os elementos necessários para que discentes se sintam “aptos” e seguros para exercer a profissão:

“Por mais que a realidade escolar seja difícil, e repleta de desafios, ainda assim não é por isso. Acho que boa parte da ‘não vontade’ em ser docente, é medo. Medo de não conseguir lidar, de não ser boa o bastante, e de não saber o suficiente pra transmitir conhecimento. Mas também é por não ter conseguido estabelecer uma conexão com essa profissão”.

Desta forma, em meio às escolhas individuais e condicionamentos sociais para o futuro exercício profissão, observamos as diversas nuances sobre a formação docente inicial – no âmbito acadêmico – e as diversas apropriações sobre o “ser docente” na atualidade, com os desafios que a realidade escolar apresenta.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou tratar, de forma preliminar, uma realidade entre discentes que estão em fase de conclusão do curso de licenciatura – faltando apenas o TCC – e a perspectiva de futura atuação profissional na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado, além de redimensionar aspectos relevantes no processo de ensino-aprendizagem, também contribui para o aprofundamento de reflexões críticas sobre a prática docente e suas particularidades. Nessa perspectiva, são evidenciadas, portanto, relações educacionais pautadas pela crítica e contínua construção de si e do outro enquanto sujeito social.

Através da pesquisa realizada, podemos vislumbrar que as/os discentes licenciandas/os puderam desenvolver atividades didático-pedagógicas relevantes, estimulando-os a ampliar as perspectivas limitantes relacionadas à docência. Assim, foi possível redimensionar a formação inicial docente, percebendo a si mesmos enquanto sujeitos imersos em um complexo processo formativo que os capacita para a docência, dialogando com suas subjetividades.

Assim, aliando experiência individual e coletiva – licenciandas/os, orientador/a, supervisoras/es, discentes – às estratégias de construção identitária profissional, reconhecemos que a contribuição da pesquisa foi refletir aspectos inerentes à formação docente, no sentido subjetivo e social do termo, revelando uma identidade construída permanentemente, nas formas de ser, agir e pensar enquanto indivíduo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. **O que aprender para ensinar Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2024.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. **Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 195-216/Set-Dez. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poésis, São Paulo, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA, Antônio Lindonberto Batista da. **Trajetórias e práticas de professores de sociologia do ensino médio do cariri paraibano.** Dissertação de mestrado. Sumé, 2020, 122f.

VIEIRA, Emanuella Santana. **Ser ou não ser professor (a)?** A construção da identidade profissional docente. Tese de doutorado. João Pessoa, 2023.193f.

“O FAZER DOCENTE COM EQUIDADE DE GÊNERO E RAÇA”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DE ORIENTAR PROJETOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Carolina Araújo de França¹

INTRODUÇÃO

As histórias e as contribuições dos povos subalternizados, dentre os quais os povos negros, são marcadas por um contínuo de discriminação, silenciamentos e invisibilidade. Quando se trata de mulheres negras essa discriminação e invisibilidades são realçados. Falsear a realidade apresentando feixes parciais dela é estratégia proposital e usada constantemente para manter os privilégios injustos.

O racismo e o machismo como instrumentos de poder foram e ainda são utilizados como mecanismo de desumanização das mulheres negras, conforme aponta Djamila Ribeiro (2018) e Sueli Carneiro (s.d.). Sendo assim, ajudam a manter as desigualdades e condições de exploração que vivem essas mulheres.

Deixar as situações de desigualdades invisíveis, silenciar a diversidade da experiência sócio-histórica das mulheres negras é reforçar a visão reducionista que uma história única proporciona (ADICHIE, 2019). Desde a sanção da Lei 10.639/2003, da Lei 14.164/2021 e, mais recentemente, da Lei nº 14.986/2024 as escolas e seus profissionais são convocados a refletir e implementar uma educação com equidade étnico-racial e de gênero.

1 Mestra em ciências sociais pela UFRN e Professora da rede básica de educação do Ceará, ana.franca3@prof.ce.gov.br

No intuito de fazer ecoar essas vozes silenciadas propus um trabalho de pesquisa intitulado: *“A rebentação do silêncio: a contribuição de Tia Simoa na luta pela liberdade negra cearense”*, cujo objetivo principal era resgatar e destacar a contribuição dessa importante mulher na história de luta e resistência negra contra a escravidão no Ceará. Ao visibilizar a trajetória dessa liderança estamos, conforme aponta Ribeiro (2018), “estilhaçando a máscara do silêncio” imposta às mulheres negras no Brasil, assim como outrora as ondas do mar rebentaram os costados dos cruéis e desumanos navios negreiros.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa e seu tema nasce em cumprimento do previsto pelo Ceará Científico (CC) - ação promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), cujo objetivo é incentivar e apoiar ações de educação científica como ferramenta pedagógica e metodológica para o ensino. Em 2024 o tema norteador escolhido pela Seduc foi: *“Equidade de gênero e proteção às mulheres”*.

Nesse sentido, o trabalho é um relato de experiência sobre o trabalho, os desafios e resultados alcançados no desenvolvimento do projeto. Apesar da sensibilidade, urgência e relevância do tema, a pesquisa revelou dificuldade de visibilizar histórias dos grupos subalternizados, sendo um dado muito presente a escassez de fonte sobre a Tia Simoa. Além disso, a proposta pedagógica do CC revela as grandes distâncias entre a efetividade de metodologias ativas, seja pela falta de estrutura das escolas e dos currículos, seja pela deficiência na formação docente que fomente a produção e execução de projetos como prática do fazer pedagógico.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em várias etapas com a turma da 1ª série D da Escola Estadual de Ensino Médio Beni Carvalho. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental. A culminância dos resultados produzido um fanzine, que contava a história de luta de Tia Simoa. Para esse trabalho adota-se como metodologia a etnografia.

A primeira etapa do projeto consistiu na sensibilização e introdução do tema, por meio de encontros com os alunos, leituras orientadas e discussão

sobre a invisibilidade das mulheres negras na história. A segunda etapa da pesquisa consistiu na orientação para a pesquisa bibliográfica e documental. Nessa etapa, os alunos foram divididos em grupos e orientados a realizar uma pesquisa bibliográfica e documental sobre Tia Simoa e o contexto histórico em que ela viveu. Enquanto a pesquisa documental contou com o levantamento de informações sobre a vida e legado de Tia Simoa em documentos como livros, revistas, websites, biblioteca escolar e municipal do Aracati/CE. Com as informações levantadas os alunos fizeram um fanzine sobre a história de Tia Simoa.

A análise dos documentos nos levou à constatação da majoritária ausência de referências à Tia Simoa, Greve dos Jangadeiros ou a outras lideranças do movimento. Quando aparecem são menções breves e, no geral, ligadas à Francisco José do Nascimento/Dragão do Mar ou apenas ao movimento da Greve dos Jangadeiros. Os 2 livros didáticos usados pela turma não fazem referência a esse episódio histórico e a suas lideranças. Já as 13 obras sobre história do Ceará disponíveis na biblioteca escolar e na biblioteca municipal mapeadas pelos alunos, apenas 5 comentam sobre a Greve dos Jangadeiros e/ou sobre sua figura mais emblemática Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar. Desses, uma única obra faz referência à participação feminina em um movimento da Sociedade Cearense Libertadora, na figura de Maria Tomásia e “da mulher de Chico da Matilde” (Dragão do Mar). Enquanto isso, as informações levantadas sobre Tia Simoa foram conseguidas via pesquisa nos websites, embora por meio de artigos ou notícias curtas.

O projeto enfrentou desafios, como a escassez de fontes históricas sobre Tia Simoa e a dificuldade de participação dos alunos no seu desenvolvimento, em especial por se tratar de uma proposta didática que o protagonismo juvenil era essencial. No entanto, o papel desempenhado pelo docente foi além do orientar, cabendo a ele a maior parte da costura e construção deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente a contribuição, trajetória e saberes das mulheres negras foram sistematicamente invisibilizadas. Como sujeitos sociais elas têm sua

vida marcada pela desumanização promovida pela visão patriarcal e racista, limitando-as às imagens estereotipadas e subordinadas. Djamilia Ribeiro (2018, pg. 24) parafraseando a intelectual Lélia Gonzalez, afirma que as mulheres negras *“são tratadas como infans, aquelas por quem se fala, que não falam por si”*. Isto é, nega-lhes o direito a voz, silenciando-as, pois sua capacidade (cognitiva, emocional, social, política) de falar por si é subestimada.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) alerta para os perigos de uma história única, na qual se visibiliza apenas as perspectivas das elites dominantes. Conforme aborda a autora: *“É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. O poder é a habilidade não apenas de contar outra história, mas de fazer que ela seja a história definitiva”* (ADICHIE, 2019, pg. 12). Assim, a forma como são contadas, quem as conta, quando se conta uma história podem produzir uma visão reduzida e equivocada dos grupos sociais.

A história contada sobre as mulheres negras é marcada, como aponta Ana Célia Silva (2005), por dois mecanismos: a invisibilidade e o estereótipo. Toda experiência social, suas contribuições, criações, saberes são diminuídos e invisibilizados. Quando não silenciadas, as mulheres negras são recorrentemente estereotipadas, associadas a figuras subservientes e/ou hipersexualizadas (SILVA, 2005; RIBEIRO, 2018) Reiterando um processo programado de desumanização.

Fato este que se comprova com os resultados da pesquisa, que trouxe como dado a escassez de fontes sobre a trajetória de Tia Simoa e com o relato desumanizado da única menção que faz à participação feminina, na qual a “mulher de Chico da Matilde” não têm seu nome próprio referido.

Enquanto orientadora e proponente do projeto me deparei com problemáticas e desafios, que revelam as grandes distâncias entre as ações educacionais da rede de ensino do Ceará (através do Ceará Científico) e a realidade do ensino regular.

A adoção de metodologias ativas como jogos, aplicação de projetos, resolução de situações-problemas e outras estratégias se apresentam como alternativas para repensar os processos de ensino-aprendizagem, onde o jovem estudante é provocado a exercitar e construir competências e habilidades gerais consideradas essenciais na formação escolar e cidadã, incluindo a do

exercício da curiosidade intelectual com abordagem científica, assim como prevê a BNCC (2017). Essa competência dialoga com a proposta do Ceará Científico, enquanto ação que incentiva a aprendizagem a partir da educação científica e o desenvolvimento de projetos escolares. No entanto, a proposta se esbarra no abismo que há entre a proposta da Seduc e a realidade dos estudantes do ensino médio regular. Como garantir que o estudante mobilize habilidades de investigação a partir de um projeto aos moldes científicos (objetivos, discussão teórica, metodologia e etc.) quando ele chega ao ensino médio com graves defasagens de aprendizagens em leitura, interpretação de texto e escrita? Quando falta estrutura didática e física para desenvolver essas ações. Quando as salas estão superlotadas. Além disso, como a docente vai lidar com a falta de tempo pedagógico para organizar e orientar o projeto? Como também a falta de tempo para planejamento; de condições físicas da escola e, em especial, com as grandes lacunas de aprendizagem entre os alunos que chegam ao ensino médio?

Na prática, poucos alunos se envolvem no processo e desenvolvem pequenas tarefas ou “pedaços” do projeto, cabendo ao professor propor, orientar, organizar e escrevê-lo. Portanto, uma proposta de aprendizagem pouco efetiva para contextos escolares com turmas superlotadas, escolas pouco equipadas, estrutura curricular e uma formação docente ainda desenhada para atuar somente entre as paredes da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados pelas atividades de pesquisa, discussão e produção do fanzine evidenciaram a ausência de Tia Simoa em materiais didáticos e históricos analisados durante o projeto, reforçando a tese do silenciamento e da invisibilidade das contribuições das mulheres negras e suas experiências civilizatórias na historiografia tradicional.

As breves menções à greve dos jangadeiros e as suas lideranças também corroboram para a fortalecer a tese da invisibilidade. Ademais, os materiais online revelam uma preocupação em dar voz e resgatar as contribuições e

histórias esquecidas, pois como afirma Adichie (2019), as histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

A proposta também evidencia as desigualdades educacionais e o descompasso entre propostas educativas mais ativas e a realidade do “chão da sala de aula”. Revelando que não basta pensar na adoção de metodologias mais ativas, que privilegiam autonomia, o protagonismo juvenil e desenvolvimento de habilidades educacionais e cidadã, se as condições objetivas não forem dadas para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5819069/mod_resource/content/1/Chimamanda%20Ngozi%20Adichie%20-%20O%20perigo%20de%20uma%20hist%C3%B3ria%20%C3%BAnica-Companhia%20das%20Letras%20%282019%29.pdf>. Acesso em: 05/08/2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. Jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05/08/2024.

CARNEIRO. Sueli. **Enegrecer o feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. (s.d.). Disponível em: <https://www1.unicap.br/neabi/?page_id=137>. Acesso em: 05/08/2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154. MORAIS, Cleidiane; OLIVEIRA,

Andressa. Preta Tia Simoa e o silenciamento de heroínas negras na História do Brasil. A verdade, 2024. Disponível em: <<https://averdade.org.br/2024/03/preta-tia-simoa-e-o-silenciamento-de-heroínas-negras-na-historia-do-brasil/>>. Acesso em: 19/08/2024.

REGULAMENTO DO CEARÁ CIENTÍFICO 2024. Disponível em: <<https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/128/2024/04/CEARA-CINETIFICO-REGIONAL.docx-1.pdf>>.

RIBEIRO. Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo, Companhia das Letras: 2018.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA. K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-37.